I 4023.

REVISTA DE PEDAGOGIE

REVISTA DE PEDAGOGIE

1

ANUL XX * IANUARIE, 1971

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

IANUARIE, 1971 • Nr. 1

(97)
1 IUL. 2005
1 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU,
membru al Academiei de științe sociale și politice;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
membru al Academiei de științe sociale și politice;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct
Institutul de științe pedagogice ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN;

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU ;

Prof. univ. dr docent DIMITRIE TODORAN,
membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU,
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice;

Prof. MARIN VIȘAN.

Colectivul de redacție : prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE.

Redacția : str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

F 4023.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

1 1971

ANUL XX

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

12.758

SUMAR

Pag.

■ **COLOCVIUL NAȚIONAL DE PEDAGOGIE, 1970: „CERCETAREA INTERDISCIPLINARĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTUUI"**

Miron Constantinescu : ■ Sociologia și științele educației 5
Miron Nicolescu : ■ Matematica și cooperarea între diferitele discipline de învățămînt 10
Jean Livescu : ■ Universitatea și cercetarea interdisciplinară . 14
Mircea Maliţa : ■ Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne 17
George Văideanu : ■ Cercetarea interdisciplinară ca instrument de elaborare a sistemelor de învățămînt . . 28
Octavian Neamțu : ■ Marginalii la o cercetare-acțiune 35

■ **CERCETĂRI — EXPERIMENTE**

Georges Meuris : ■ Două metode de analiză a itemurilor : calitativă și cantitativă 41
Georgeta Munteanu : ■ Exerciții structurale și învățarea ortografiei . 55
E. Fischbein, I. Bărbat, I. Mînzat : ■ Capacitatea combinatorie la adolescenți . . 62
Vasile Popeangă : ■ Clasa de elevi ca mediu cultural și axiologic . 71
I. Alexandrescu : ■ Considerații privitoare la vocație . . . 78
Florian Iacomi : ■ Aplicațiile probei de lucru în orientarea școlară și profesională 84
I. Diaconiţa : ■ Orientarea profesională a elevilor din școala generală și cerințele urbanizării 91
Cristina Efrimescu : ■ Contribuții la modernizarea predării limbii franceze în școală 95

■ **DEZBATERI**

Pantelimon Golu : ■ Interacțiunea factorilor afectivi și cognitivi în situația de examen 100
Constantin Wanyorek : ■ Bacalaureatul : constatări, reflecții, propuneri . 106

■ **PEDAGOGIE COMPARATĂ**

Ion T. Radu : ■ Unitate și diversificare în instruirea general-obligatorie 109
Tiberiu Trutzer : ■ Analize ale învățămîntului efectuate de către O.C.D.E. 113
*** * * :** ■ **PLANUL TEMATIC PE ANUL 1971 ȘI DE PERSPECTIVĂ AL REVISTEI DE PEDAGOGIE** 118

■ **CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE**

Stan Ghena : ■ „Almanahul educației" — 1971 122
Dumitru P. Ionescu : ■ „Două manuale de istorie" (clasa a VI-a și clasa a VIII-a) 123
M. Zinciuk : ■ Pedagogul și omul de școală V. A. SUHOMLINSKI 126

ÎN ATENȚIA CITITORILOR

În cursul anului 1971 redacția își propune să editeze două numere speciale consacrate predării științelor sociale în școală și specificului muncii în clasele I—IV.

Nota dominantă a materialelor publicate va fi modernizarea conținutului și a metodelor de predare. Astfel, ÎN NUMĂRUL DEDICAT PREDĂRII ȘTIINȚELOR SOCIALE în școală vor putea fi găsite materiale privind predarea economiei politice, a socialismului științific, istoriei, geografiei, limbii și literaturii române, psihologiei, logicii și esteticii. Dintre acestea enumerăm cîteva : direcțiile modernizării predării limbii și literaturii române, istoriei, geografiei, inovarea tehnologiei didactice în predarea literaturii, raportul dintre clasic și modern în predare, folosirea modelelor și a mijloacelor audio-vizuale în predarea economiei politice, predarea „problematizată" și aportul ei formativ, corelarea cunoștințelor și aplicarea lor în predare, probleme de conținut și predare a cunoștințelor social-politice în clasa a X-a a școlii de cultură generală, specificul predării economiei politice în liceele de specialitate, predarea logicii și psihologiei, lecțiile de recapitulare și sinteză, modalități de folosire a materialului didactic, cercurile de științe sociale și rolul lor în cultivarea aptitudinilor elevilor, probleme privind modernizarea programelor și manualelor de economie politică și de filozofie ș.a.

NUMĂRUL CONSACRAT DESFĂȘURĂRII PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN CLASELE I—IV cuprinde studii, cercetări-experimente, relatarea experienței valoroase la catedră, pedagogie comparată.

Dintre problemele care vor fi abordate spicuim cîteva : organizarea procesului de învățămînt, caracterul creator al muncii învățătorului, tehnologia didactică modernă, predarea noțiunilor diseminate de management, eșalonarea sarcinilor didactice și intensificarea valorii formative a cunoștințelor în condițiile coborîrii vîrstei de școlarizare, metode și procedee eficiente folosite în predarea diferitelor discipline, eficiența conținutului învățămîntului la clasa a II-a cu copii școlarizați la 6 ani, stabilirea corelației între diferitele obiecte și cunoștințe predate, activități atractive incluse în procesul de învățămînt (în special jocul la clasa I), materiale ajutătoare create de cadrele didactice.

Rubrica „Pedagogie comparată" va reflecta unele tendințe pe plan mondial privind organizarea, conținutul și structura învățămîntului elementar, precum și tehnicile didactice moderne folosite pe această treaptă de învățămînt.

Datorită varietății problemelor abordate, raportate la noile cerințe ale învățămîntului nostru, cadrele didactice vor putea beneficia de un ajutor substanțial în activitatea practică la catedră, prin abonarea la aceste numere. Rugăm ca cei interesați să se adreseze inspectoratelor școlare în vederea întocmirii unor situații centralizatoare (numerice), pînă la 1 martie 1971, situații care vor fi înaintate redacției noastre pentru ca, pe baza lor, să putem stabili tirajul respectiv.

COLOCVIUL NAȚIONAL DE PEDAGOGIE „CERCETAREA INTERDISCIPLINARĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI"

În zilele de 12—14 decembrie 1970, s-au desfășurat la București lucrările colocviului național de pedagogie cu tema „Cercetarea interdisciplinară a învățământului", organizat de Institutul de științe pedagogice, sub auspiciile Academiei de științe sociale și politice și Ministerului Învățământului.

Acest colocviu, organizat în cadrul Anului internațional al educației, a prilejuit un amplu schimb de opinii, care va contribui la elaborarea și la aplicarea unui plan de cercetare de perspectivă privind sistemul de învățămînt al României socialiste pentru deceniul al VIII-lea și perioada următoare.

■

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОЛЛОКВИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ „МЕЖПРЕДМЕТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В период 12-13 декабря 1970 года в Бухаресте проходили работы национального коллквия по педагогике на тему: „Межпредме тное исследование образования, организованного Институтом педагогических наук, по инициативе Академии общественных и политических наук и Министерства образования.

Этот коллоквий, организованный в рамках Международного года воспитания, позволил развернуться широкому обмену мнений, что будет содействовать разработке и применению перспективного плана в связи с системой образования в социалистической Румынии на восьмое десятилетие и последующий период.

■

LE COLLOQUE NATIONAL DE PÉDAGOGIE „LA RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE DE L'ENSEIGNEMENT"

Entre le 12 et le 14 décembre 1970 se sont déroulés à Bucarest les travaux du colloque national de pédagogie sur le thème „La recherche interdisciplinaire de l'enseignement", organisé par l'Institut des sciences pédagogiques sous les auspices le l'Académie des sciences sociales et politiques et du Ministère de l'Enseignement.

Ce colloque, organisé dans le cadre de l'Année internationale de l'éducation, a occasioné un ample échange d'opinions, qui contribueront à l'élaboration et à l'application d'un plan de recherche de perspective concernant le système d'enseignement de la Roumanie socialiste pour la 8ème décennie et la période suivante.

■

THE NATIONAL COLLOQUE OF PEDAGOGY "THE INTERDISCIPLINARY RESEARCH OF EDUCATION"

On the 12 — 14 of December 1970, the works of the national colloque "The Interdisciplinary Research of Education" were carried out in Bucharest, being organized by the Institute of Pedagogical Sciences under the auspices of the Academy of Social and Political Sciences and the Ministry of Education.

The Colloque, organized within the International Year of Education, has been a wide exchenge of opinions, which will cortribute to the working out and implementation of a plan of longterm research on the system of education of the socialist Romania for the 8th decade and the following period.

Sociologia și științele educației

Expunerea **prof. univ. MIRON CONSTANTINESCU,**
președintele Academiei de științe sociale și politice

Permiteți-mi în primul rînd să salut acest colocviu în numele prezidiului Academiei de științe sociale și politice a Republicii Socialiste România. Vă urăm o bună desfășurare a lucrărilor științifice ale colocviului.

Tema expunerii mele se referă la relația dintre sociologie și științele educației. În decembrie, acum 5 ani, la Plenara C.C. al P.C.R. și apoi la Marea Adunare Națională s-a reexaminat situația anumitor științe care fuseseră ostracizate timp îndelungat și au fost restabilite în drepturile lor. Printre aceste științe a fost și sociologia. Cu acest prilej s-a reintrodus și în învățămînt nu numai sociologia generală, ci și un ansamblu de alte discipline, un ansamblu de ramuri ale sociologiei menite să asigure o complexă informare și orientare în acest domeniu.

Nu este necesar să arăt vechimea sociologiei în România, tradițiile ei glorioase, începînd de la Ionescu de la Brad și Nicolae Bălcescu. Aș sublinia doar faptul că ea nu a fost un fenomen venit dinafară, o știință de import în România, ci s-a dezvoltat în condițiile revoluției burghezo-democratice din anii 1848—1849, ca o necesitate socială și ideologică, fapt ce i-a determinat pe Bălcescu, Ionescu de la Brad și alți străluciți reprezentanți ai generației aceleia să elaboreze lucrări cu caracter sociologic. Ion Ionescu de la Brad, îndeosebi, s-a preocupat de probleme de sociologie agrară și economie agrară, pe cînd N. Bălcescu a elaborat lucrări de sociologie generală și de sociologie istorică. Trebuie să subliniem deci faptul că o necesitate socială, ideologică a epocii a impus apariția acestei științe și în România, ca de altfel și în alte țări. De atunci, sociologia s-a dezvoltat în strînsă legătură cu afirmarea claselor sociale fundamentale ale acestei epoci — burghezia și proletariatul. Astfel s-a dezvoltat, pe de o parte, o sociologie burgheză, ai cărei reprezentanți vestiți au fost A. D. Xenopol, D. Drăghicescu, Petre Andrei, Dimitrie Gusti, și o sociologie marxistă al cărei glorios întemeietor a fost Dobrogeanu-Gherea și numeroși continuatori pînă la Lucrețiu Pătrășcanu și alții din timpurile noastre.

Sociologia, după mai bine de un veac de dezvoltare, ne apare, astăzi, nu ca o filozofie socială, ci ca o știință socială distinctă, care își are profilul ei propriu în ansamblul științelor sociale, alături de geografia umană, de științele istorice, de științele juridice, de științele economice ș.a. Considerată, deci, ca știință socială, în ansamblul științelor sociale, ea vine într-un direct și nemijlocit contact cu științele educației. Despre această relație ne vom ocupa în cele ce urmează.

Sociologia, deci, ni se înfățișează astăzi ca o știință a relațiilor sociale, a fenomenelor sociale, a proceselor sociale și a structurilor sociale. Spre deosebire, însă, de structuralismul occidental, noi considerăm structurile ca unități dinamice în plină desfășurare dialectică. Toate sociologiile de ramură le considerăm ca ramuri ale sociologiei. Fiind științe particulare, ele sînt, în același timp, integrate unei unități complexe — sociologia cu ramurile sale.

Cercetînd realitatea socială în toată complexitatea ei și în tot dinamismul ei, sociologia este, totodată, o știință de previziune, ea s-a născut ca o știință de previziune socială. Spuneam că destinul ei s-a împletit acum 120 de ani cu destinul revoluțiilor burgheze. Astăzi, se împletește cu destinul revoluțiilor socialiste. Dar și atunci și acum ea s-a născut ca o știință de previziune. Nu întîmplător s-a spus

atunci : „Savoir c'est prevoir" și nu întîmplător deviza lui Auguste Comte a fost și aceasta. Astăzi, cu atît mai mult, caracterul prospectiv și prognostic al sociologiei este reliefat de însăși dezvoltarea vieții sociale. Nu e posibilă cercetarea vieții sociale, nu e posibilă cercetarea realității sociale, fără previziune socială, pentru că realitatea socială nu este imobilă, nu este un fenomen static, ci este, prin esența sa, dinamică și dialectică. Știința acestei realități trebuie să privească fenomenul pe care îl studiază sub același unghi de vedere, adică instrumentele subiectului să fie adecvate obiectului cercetării. Caracterul prognostic, prospectiv, al sociologiei este impus de însăși datele problemei, de însăși realitatea pe care o studiază.

În prospectarea viitorului sociologia trebuie să răspundă la multe întrebări și mi-aș permite să subliniez aci două : a) tipul de societate spre care mergem, ce *orînduire socială* se conturează din datele realității de astăzi pentru epoca ce urmează și b) *cum se va realiza*, pe ce căi se va înfăptui acest tip de societate, acest model de societate.

Aci mi-aș permite să stabilesc contactul cu științele educației, pentru că științele educației trebuie și ele să răspundă la aceste două întrebări : *ce tip de oameni* trebuie să pregătim pentru societatea viitoare, pe care o preconizăm noi comuniștii — ne referim la societatea comunistă — și *cum trebuie să pregătim* aceste cadre ale viitorului, acești oameni ai viitorului ? Iată, după părerea noastră, punctul de contact între sociologie și științele educației. Dacă sociologia trebuie să ne precizeze, în temeiul studierii realității, modelul societății viitoare și căile realizării acestui model, în strînsă colaborare cu științele politice, bineînțeles, apoi științele educației sînt obligate să precizeze, să răspundă la aceste mari întrebări : ce model sau tip de oameni pregătim ?, cum urmează să-i pregătim ? Avem în vedere condițiile în care aceste două științe acționează în această epocă de profunde transformări sociale, de adînci transformări științifice și tehnice, (prefer expresia revoluție științifică-tehnică și nu invers, pentru că știința este și propulsoarea tehnicii).

Epoca noastră a dovedit permanenta interacțiune dintre știință și tehnică, în care rolul fundamental îi revine științei : științelor matematice, fizice, chimice, sociale, educative. În aceste condiții ale profundei bulversări care se produce azi în lume trebuie ca științele educației să-și reconsidere, după părerea noastră, fundamentele și legitățile, pentru ca să corespundă acestei epoci. Desigur, istoria doctrinelor pedagogice este foarte interesantă, și ea merită să fie studiată, mai ales de corpul didactic, care este dator să-și cunoască strălucitii premergători de la Komensky, la Pestalozzi, de la Herbart, la Ușinski, Krupskaia ș.a. Dar toate acestea reprezintă doar premise ale pedagogiei și trebuie acceptate ca atare.

Trebuie să reexaminăm, în lumina datelor fundamentale ale epocii noastre și în condițiile revoluției științifice și tehnice actuale, tocmai legitățile, regularitățile, fundamentele pedagogiei, pentru ca acțiunea ce se desfășoară să aibă un caracter științific și să se încadreze în științele educației. Pe de o parte să aibă în vedere transmiterea cunoștințelor, formarea forței de muncă și a forței de creație, educarea caracterului și, în final, ca țel central și cuprinzător, să urmărească formarea personalității creatoare umane. Pentru ca aceste scopuri ale științelor educației să poată fi realizate, ele trebuie să fie examinate în condițiile revoluției în care ne aflăm, să țină seama de toate premisele și de toate tradițiile anterioare, dar privite în lumina viitorului.

Tradiția fundamentală a popoarelor și a poporului nostru constă de fapt în *acumularea revoluțiilor*. Dacă vorbim de tradiția înaintată a poporului român, nu mă refer acum la cea literară, culturală, ci gîndesc la tradiția istorică fundamen-

tală a maselor sociale, a poporului nostru, fără îndoială, avem în vedere acele momente de cotitură, momente revoluționare, care au fost formarea poporului român, formarea statelor feudale românești, răscoalele țărănești, revoluțiile burgheze din secolul al XIX-lea și răscoalele și revoluțiile din secolul al XX-lea. Această serie de momente revoluționare formează tradiția glorioasă a poporului nostru și, dacă privim în aceeași lumină și dezvoltarea științelor, toată însumarea, acumularea acestor momente revoluționare în știință formează tradiția glorioasă a unei științe sau a alteia.

Deci, nu vrem să zdruncinăm bazele pedagogiei, nici nu vrem să diminuăm importanța doctrinelor pedagogice ale trecutului, ci să subliniem că științele educației, în lumina epocii noastre, sînt obligate să-și reconsidere fundamentele, regularitățile, legitățile, toată structura de noțiuni, de categorii și de legi. Poate sprijini sociologia, în această privință, științele educației ? Fără îndoială. De obicei în abordarea acestei probleme se subliniază numai aportul pe care-l au științele educației pe latura fundamentării lor sociologice, adică se accentuează asupra faptului că fenomenul social al educației este un produs social, că educația, ca acțiune socială, ca instituție socială, pretinde să fie examinată în cadrul social. Această latură, luminată încă din secolul al XIX-lea de anumiți sociologi francezi, este reală. Fără îndoială, educația este un fenomen social și sociologia are datoria să ajute la fundamentarea sociologică a fenomenului educației.

Dar acestei priviri, acestei concepții îi lipsește, după părerea noastră, finalitatea. Pentru că educația nu este numai un produs social. Ea este, în același timp, în concepția marxist-leninistă și *o forță propulsivă socială*, un impuls social. Numai înțelegerea acestei dialectici între produs social și impuls social, sau forță propulsivă socială, poate să ne ajute la înțelegerea profundă a realității fenomenului educației și să lumineze și științele educației în mod contemporan, actual. Sigur, putem discuta, în ierarhia forțelor propulsive sociale, ce loc trebuie să ocupe educația, învățămîntul. Dar aceasta este altă problemă și lăsăm specialiștilor distincția acestei discuții.

Ceea ce credem, însă, că trebuie subliniat și astăzi este teza, ideea unanim acceptată, că atît în societatea socialistă, cît și în societatea capitalistă, și, cu atît mai mult în țările slab dezvoltate care recent și-au cîștigat neatîrnarea, învățămîntul, educația ca forță propulsivă are o însemnătate esențială. Firește și aci se poate discuta mult dacă trebuie folosit adjectivul „hotărîtoare" sau nu. Esențial este faptul că, în condițiile unei transformări economice, sociale profunde, în condițiile unei transformări științifice și tehnice radicale, așa cum cunoaște astăzi lumea, una din marile forțe propulsive, care împing înainte societatea contemporană este și învățămîntul, opera de educație nu numai a tineretului, ci a tuturor oamenilor, pentru că astăzi educația permanentă cuprinde atît pe tineri, cît și pe adulți, pe cei cu vîrsta mai înaintată. De aceea, științele educației trebuie să devină științe ale acestei forțe propulsive extraordinare, care este educația în lumea contemporană.

СОЦИОЛОГИЯ И НАУКИ О ВОСПИТАНИИ

(Резюме)

Появление социологии в Румынии, как и в других странах, было вызвано социальной, идеологической необходимостью эпохи — утверждает автор. Сегодня, после более чем столетнего развития, социология является

не социальной философией, а отдельной социальной наукой, обладающей собственным профилем. Как общественная наука она приходит в непосредственное соприкосновение с науками о воспитании.

Автор указывает также, что социология возникла как наука предвидения, сегодня же, более чем когда-либо, развитие социальной жизни выявляет ее проспективный и прогностический характер. Она должна отвечать на вопросы: а) к какому типу общества мы идем и б) какими путями осуществится этот тип общества? В этом пункте социология непосредственно соприкасается с науками о воспитании, которые должны ответить на следующие два вопроса: а) какой тип людей мы должны подготовить для будущего общества и б) как мы должны их подготовлять?

В нашу эпоху глубоких социальных, научных и технических преобразований, основная роль принадлежит науке и поэтому необходимо, чтобы и науки о воспитании в корне пересмотрели бы свои базы и закономерности; чтобы они имели в виду передачу знаний, формирование рабочей силы, творческих сил, воспитание характера, в общем — формирование творческой человеческой личности.

Говоря о разнице между традицией и новаторством, автор утверждает, что традиция — в истории или другой науке — заключается в накоплении революций. Следовательно, и педагогика, не нарушая своих основ — обязана пересмотреть свои обоснования, правилы, закономерности, всю структуру понятий, категорий и законов. Так как воспитание — социальное явление, социология обязана помочь в социологическом обосновании воспитательного явления.

LA SOCIOLOGIE ET LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

(Résumé)

L'apparition de la sociologie en Roumanie, comme dans d'autres pays, fut imposée par une nécessité sociale, idéologique de l'époque — affirme l'auteur. Aujourd'hui, après plus d'un siècle de développement, la sociologie nous apparaît, non comme une philosophie sociale, mais comme une science sociale distincte, qui a son propre profil. Comme science sociale, elle vient en contact direct et immédiat avec les sciences de l'éducation.

L'auteur montre encore que la sociologie nacquit comme une science de prévision et aujourd'hui, encore plus, le développement de la vie sociale met en évidence son caractère prospectif et prognostique. Elle doit répondre à plusieures questions : a) vers quel type de société nous dirigeons-nous ? et b) par quelles voies sera réalisé ce type de société ? À ce point la sociologie prend contact avec les sciences de l'éducation, qui doivent répondre à ces deux questions : a) quel type d'hommes devons-nous former pour la société de l'avenir? et b) comment devons-nous les former ?

Dans notre époque de profondes transformations scientifiques et techniques, le rôle de base revenant à la science, les sciences de l'éducation doivent aussi réconsidérer leurs fondements et leurs légités, elles doivent avoir en vue la transmission des connaissances, la formation de la force de travail, de création, du caractère, enfin — la formation de la personnalité humaine créatrice.

En parlant de la polarité entre la tradition et l'innovation, l'auteur démontre que la tradition — dans l'histoire ou dans une autre science — consiste à accumuler des révolutions. Par suite, aussi la pédagogie est obligée — sans que ses bases soient ébranlées — de réconsiderer ses fondements, ses régularités, ses légités, toute la structure de notions, de catégories et de lois. L'éducation étant un phénomène social, la sociologie a le devoir de contribuer à documenter sociologiquement le phénomène éducatif.

SOCIOLOGY AND THE EDUCATIONAL SCIENCES

(Abstract)

The issue of sociology in Romania, as in the other countries, has been determined by a social, ideological necessity of the time — the author states. Today, after more than a century of development, sociology shows itself not as a social philosophy, but as a distinct social science, it comes into direct contact with the sciences of education.

The author also shows that sociology appeared as a prognostic science, and today, even more, the development of social life reveals its prospective and prognostic character. It has to answer the questions : a) towards what type of society we are going, and b) by what means this type of society is to be achieved. At this point, sociology comes into contact with the sciences of education, which have to answer the two questions : a) What kind of people we have to train for the future society, and b) How should we train them ?

In our present time, full of deep social, scientific and technical changes, the fundamental role is played by science and the sciences of education have also to rediscuss their fundamentals and laws ; to have in view the conveyance of knowledge, training of labour, of the creative body, the education of character and on the whole — the formation of the human creative personality.

Talking about the polarity between tradition and innovation, the author shows that the tradition — in history or other science — lies in the accumulation of revolutions. Pedagogy is also obliged, without the disturbance in its bases, to rediscuss its fundamentals, rules, laws, all the structure of notions, categories and laws. Education, as a social phenomenon, is helped by sociology which has to create the sociological foundation of the educational phenomenon.

Matematica și cooperarea între diferitele discipline de învățămînt

Cuvîntul **acad. MIRON NICOLESCU,**
președintele Academiei Republicii Socialiste România

Mărturisesc că invitația de a participa la ședința de deschidere a acestui colocviu, pus sub conducerea Academiei de științe sociale și politice și a Ministerului învățămîntului, mi-a produs un moment de incertitudine, dar numai un moment. Invitația era adresată președintelui Academiei române, nu unui profesor al universității. Ezitarea mi-a dispărut în mare măsură, atunci cînd am citit într-un număr recent al unui ziar francez, sub titlul „La academia franceză", următoarea știre : „Academia franceză a discutat ieri îndelung despre reforma învățămîntului". Nu s-a dat nici un comunicat, dar nu este imposibil ca academia să-și facă cunoscut punctul său de vedere săptămîna viitoare asupra acestei probleme.

Faptul că a doua calitate a mea, amintită mai sus, constituie ceea ce în limbaj administrativ se cheamă profesiunea de bază a risipit complet orice ezitare. La aceasta au mai contribuit și asigurările date de tînărul dv. ministru, și al meu bineînțeles, că experiența a mulți ani de învățămînt îmi conferă dreptul, dar în același timp, îmi impune și datoria, de a lua cuvîntul la această reuniune. Este ceea ce și fac, aducîndu-vă în primul rînd salutul prezidiului Academiei române și urările de succes al acestui colocviu.

În același timp, îmi iau libertatea de a vă comunica una sau două reflexiuni, pe marginea tematicii acestui colocviu.

Pe linia efortului general, din lumea generală științifică de pretutindeni, cercetările interdisciplinare constituie, ca să spunem astfel, ultimul produs. Nu este un produs al modei, ci o concluzie naturală a unui îndelungat proces de dezvoltare paralelă a disciplinelor, să le numim clasice, ale științei. Explozia științifică a ultimelor decenii, cu atît de profunde implicații în viața noastră socială și chiar și în modul nostru de gîndire, nu ar fi fost posibilă fără o concentrare fără precedent a mijloacelor de investigație. Și cînd vorbesc de concentrarea mijloacelor, nu am în vedere numai creșterea impetuoasă a masei cercetătorilor științifici, nici mijloacele materiale de o amploare fără precedent puse la dispoziție. Mă gîndesc mult mai mult la concentrarea, mai exact la cooperarea mai multor discipline pentru ajungerea unui aceluiași scop, pentru verificarea unei aceleiași ipoteze îndrăznețe, pentru rezolvarea unei aceleiași probleme științifice sau tehnice. Așa s-au impus atenției cercetările multidisciplinare, așa au apărut și au crescut numeric an de an capitolele interdisciplinare, care s-au constituit rapid în discipline autonome, în golurile create prin dărîmarea zidurilor dintre discipline clasice din vechea clasificație.

Este bine să se știe că acest proces de apariție a disciplinelor zise de frontieră, departe de a constitui, de a fi o aglomerare a tabloului clasificării științelor, constituie, cel puțin după părerea mea, un efort uriaș spre unificare, spre sinteză, spre acea sinteză care a fost ținta tuturor gînditorilor de-a lungul secolelor. Liantul acestei unificări a fost, în trecut, uneori religia, apoi limba latină. Astăzi, cimentul edificiului științific în continuă construcție este matematica. Momentul de față al evoluției științelor a fost dorit cu ardoare de Descartes și de Leibniz, el a fost prevestit de Marx. Acest din urmă gînditor proclama chiar că

o disciplină devine știință în măsura matematizării ei. Marx cunoștea deja un model, modelul fizicii matematice, și construia el însuși bazele unei economii politice în care și raționamentul și aparatul matematic erau utilizate de el însuși abundent. Dar procesul general de matematizare a trebuit să întîrzie, deoarece matematica însăși nu ajunsese la gradul de dezvoltare care să-i permită o aplicare în alte domenii ale cunoașterii, afară de cele puține menționate mai sus.

Dezvoltarea rapidă din ultimele decenii a matematicii, evoluția acesteia dintr-o știință cantitativă într-o știință a structurii, au transformat-o într-un instrument de lucru extraordinar de suplu prin universalitatea sa. Abia astăzi, cînd matematica a ajuns la un grad impresionant de abstractizare, abia astăzi, ea poate fi aplicată cu folos în fizica nucleară, în chimia fizică, în lingvistică, în biologie, în istorie, în psihologie, în sociologie, în științele juridice, în economie și, bineînțeles, în tehnică. Aceasta este realitatea și de ea trebuie să se țină seama nu numai în procesul de educare a tineretului, ci și în procesul de educare continuă, necesitat de progresul năvalnic al tuturor disciplinelor științifice.

O a doua problemă privește acțiunea însăși de educație, de învățămînt. Am întrebuințat în mod expres termenul de acțiune și nu de proces, pentru că nu procesul de învățămînt în sine va fi obiectul acestei observații ale mele, ci conținutul.

Este o lege generală, verificată de la începuturile civilizației umane, anume că efortul fiecărei generații este îndreptat spre același scop: obținerea de cît mai multe rezultate științifice, tehnice, economice, cu cît mai puține mijloace, oricare ar fi natura acestora. Vă dau un exemplu foarte obișnuit: transmiterea știrilor. În acest domeniu al transmiterii știrilor, comunicațiile prin radio vor înlocui complet, în scurtă vreme, comuncațiile telefonice sau telegrafice prin fir. Acestea din urmă au înlocuit mai de mult poștalioanele și stațiunile de schimb ale cailor ș.a.md.. Întotdeauna s-a obținut, o dată cu ameliorarea considerabilă a procesului, o importantă reducere de mijloace materiale. Se pot da numeroase asemenea exemple practice.

Aceasta fiind situația, o întrebare apare în mod firesc. De ce ceea ce s-a urmărit instinctiv de-a lungul secolelor, iar astăzi se recomandă imperios în toate domeniile activității economice, nu se aplică și în acțiunea de instruire, de transmitere a cunoștințelor ? De ce acest aspect, aș spune superstițios, pentru toate, dar absolut toate faptele în înșiruirea lor cronologică, dar nu totdeauna logică, în transmiterea lor generațiilor tinere, care trebuie să ajungă într-un interval de timp foarte scurt să asimileze o cantitate cît mai mare de altfel de fapte, în urmărirea și stăpînirea cărora se încurcă și, totuși, la capătul acstui proces de instruire să rămînă încă tineri și dornici de a cunoaște și de a participa ?

De ce această insistență în a împiedica de fapt tinerii învățăcei să cunoască pădurea, din dorința de a le face cunoscut în detaliu fiecare arbore sau arbust ? Drumul de la inițiere și pînă la rezultatele cercetării actuale se lungește mereu ; se lungește, am spune, clipă de clipă. Nu în aceeași măsură se lungește însă și viața omului și mai ales tinerețea omului.

Drumul cunoașterii, incomparabil mai lung astăzi decît alaltăieri, trebuie parcurs totuși și astăzi ca și alaltăieri pe băncile școlilor în același timp, în același interval de timp. De aici ar rezulta că viteza de parcurgere ar trebui considerabil mărită. Pedagogii vor obiecta, și pe bună dreptate, asupra acestei concluzii. În asemenea condiții ne rămîne o singură soluție pe care trebuie s-o adoptăm cu curaj : parcurgerea pe sărite a acestui drum, adică eliminarea acelor porțiuni nesemnificative în stadiul actual al cunoașterii, deși, cu siguranță, extrem de importante din

punct de vedere al istoriei științei. Dar aceasta este o altă poveste, cum ar spune Kipling.

De la punctul de plecare și pînă în pragul cercetării actuale (cînd zic actuale mă gîndesc la sfîrșitul ciclului actual de învățămînt) magistrul trebuie să-și conducă discipolii pe drumul cel mai scurt. El trebuie să știe, în primul rînd, să optimizeze raportul dintre cantitatea de cunoștințe și timpul în care aceste cunoștințe trebuie transmise. Acest raport se cere să fie cît mai mic posibil: aceasta nu înseamnă, vă rog să mă credeți, că elevul sau studentul trebuie să știe cît mai puțin posibil, ci e cu totul altceva ; el trebuie să fie pus în fața faptelor esențiale, dar numai a acelor fapte esențiale care să-l ducă cît mai repede în actualitate, să-l facă cît mai repede util societății, să devină cît mai repede un element constructiv sau creator în societate.

De aceea, aceste repere trebuie alese cu grijă, pentru ca elevul sau studentul să poată face eventual singur operația de interpolare, dacă o dorește. Un celebru profesor francez spunea: „Asseigner c'est choisir", adică a preda înseamnă a ști să alegi, am spune noi într-o tălmăcire în care înțelegem să subliniem răspunderea maestrului în această operație de selecționare. Lucrul acesta era cunoscut și de lumea veche: „Non multa, sed multum", spuneau romanii. Nu trebuie să întîrziem prea mult pe frumoasa cărare a cunoașterii, admirînd detalii nesemnificative atunci cînd știm că, după fiecare cotitură a acestei cărări, ne așteaptă noi și noi surprize. Și trebuie mai ales să ne grăbim înainte de a se face noapte.

МАТЕМАТИКА И СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ РАЗЛИЧНЫМИ УЧЕБНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ

(Резюме)

В своей статье автор утверждает, что межпредметное исследование является продуктом общих усилий научного мира всего света, естественным заключением длительного процесса параллельного развития дисциплин. Если в прошлом связующим звеном этого объединения была в некоторых случаях религия, затем латинский язык, в настоящее время цементом научного, непрерывно строющегося здания является математика.

Второй проблемой, затрагиваемой автором, является процесс воспитания. В учебно-воспитательном процессе молодые люди должны встречаться с существенными фактами. которые быстрее поведут их в актуальной деятельности и таким образом они быстрее станут конструктивным элементом, полезным обществу.

LES MATHÉMATIQUES ET LA COOPÉRATION ENTRE LES DIFFÉRENTES DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Dans son intervention, l'auteur affirme que la recherche interdisciplinaire est un produit de l'effort général du monde scientifique de partout, comme une conclusion naturelle d'un long processus de développement parallèle des disciplines. Si au passé le liant de cette unification fut quelquesfois la religion, ensuite le latin, aujourd'hui ce sont les mathématiques qui constituent le ciment de l'édifice scientifique en continue construction.

Un autre problème relevé par l'intervention des mathématiques est l'action d'éducation. Dans le processus instructif-éducatif, le jeune

homme doit être mis face aux faits essentiels, qui doivent le mener le plus vite à l'actualité, devenant de cette manière le plus tôt possible un élément constructif, utile à la société.

MATHEMATICS AND THE COOPERATION AMONG SUBJECT MATTERS

(Abstract)

In his paper, the author states that the interdisciplinary research is a product of the general effort of all scientific world, as a natural conclusion of a long process of parallel development of the subjects. If in the past the liaison of this unity was sometimes the religion, then Latin, today, the cement of the scientific building in continuous growth is mathematics.

Another matter dealt with in the paper is the educational action. In the training—educational process, the youth have to be confronted with the essential facts which should bring him towards the present, thus becoming very soon a constructive element, useful to society.

Universitatea și cercetarea interdisciplinară

Cuvîntul **prof. univ. JEAN LIVESCU,**
rectorul Universității din București

Aducîndu-vă din partea Universității din București un călduros salut și exprimînd satisfacția noastră de a vă găzdui, merită să subliniem în mod deosebit în organizarea acestui colocviu largul orizont de cuprindere al tematicii, extinsă la principalele discipline reprezentate în liceu, la introducerea metodelor impulsionate de dezvoltarea tehnicii, la formarea și perfecționarea personalului didactic, la activitățile educative ale acestuia, legate de procesul de formare a personalității umane.

Această abordare comprehensivă a problemelor fundamentale ale școlii noastre evidențiază o concepție modernă, care ține seama de implicațiile educaționale ale dezvoltării actuale a științelor. În mod natural, aceste discuții se reflectă în preocupările de sinteză ale colocviului, căutîndu-se criterii de determinare științifică a structurii, conținutului și obiectivului sistemului de învățămînt, în perspectiva dezvoltării societății noastre socialiste.

Beneficiarul principal al acestor discuții vor fi, înainte de toate, științele pedagogice, solicitate ca, renunțînd la o anumită poziție izolaționistă, să se reînnoiască prin contactul cu problematica actuală a dezvoltării științelor și tehnicii, pentru a gîndi asupra consecințelor acestora, asupra organizării și desfășurării procesului instructiv-educativ. Învățămîntul universitar, în care-și desfășoară activitatea cadrele cele mai reprezentative ale științelor pedagogice, consideră că va profita și el, atît în ce privește o mai bună cointeresare a studenților la cunoașterea problemelor pedagogice și la însușirea științei și artei didactice, cît și în ce privește aspectele pedagogiei universitare, a cărei dezvoltare este considerată, pe bună dreptate, element indispensabil în acțiunea de continuă modernizare a învățămîntului.

Dar interesul cu care învățămîntul universitar urmărește asemenea discuții pleacă de la considerente mult mai largi privind ideea interdisciplinarului, ceea ce explică prezența a numeroși universitari de înalt prestigiu printre participanții la organizarea colocviului și la discuții. Desigur că, pe treapta învățămîntului superior, problematica interdisciplinară semnifică, înainte de toate, orientarea fundamentală a cercetării științifice, care condiționează întreaga activitate universitară și care în stadiul actual al științei asigură rezultatele cele mai avansate în domeniile interdisciplinare. Să amintim că, în același cadru, foarte adecvat prin scopurile sale, al Anului internațional al educației, Universitatea din București a discutat în spirit interuniversitar, într-un simpozion „Matematica, ca instrument de cercetare în științele naturii și în științele sociale și umaniste" și că laboratorul nostru de semiotică a organizat un alt simpozion privind aspectele educative ale limbajului.

Nu mai puțin importante, însă, sînt efectele unor asemenea orientări interdisciplinare asupra organizării și conținutului procesului instructiv-educativ, deci asupra formării tinerelor generații de specialiști. Dispar și în orientarea studiilor granițele rigide ale vechilor clasificări ale științelor, apropiind ca problematică discipline altădată depărtate una de alta. Organizatoric, îmbinările și combinările de specialități modifică structurile universitare, diminuează, de exemplu, importanța

facultății, ea rămînînd în principal unitatea cu funcție de conducere administrativă, amplifică în schimb, dar și modifică, rodul colectivului de bază al activității, care în învățămîntul nostru este catedra.

În conținutul învățămîntului, noua situație introduce elemente de sporită mobilitate în programele de studii și chiar în planurile de învățămînt, chemate să se adapteze elastic la solicitări urgente de specialiști în domenii interdisciplinare noi. Să amintim în același context de resturile din ce în ce mai profilate ale învățămîntului postuniversitar, conceput în legislația noastră ca un sistem complex, a cărui organizare și conținut vor cere rezolvarea a numeroase probleme concrete, înainte de toate de ordin interdisciplinar.

Capătă științele pedagogice un rol nou în această nouă problematică a școlii noastre superioare, în dezvoltările de perspectivă ale acesteia ? Ca știință componentă în „universitas", pedagogia e incontestabil supusă acelorași tendințe spre interdisciplinar în studiu teoretic și aplicativ al procesului educațional. Aspectul nou al actualei sesiuni însă constă în faptul că, depășind concepția despre pedagogie ca știință a procesului de educație, analizează în noile condiții participarea ei la știința învățămîntului ca sistem (sau ca subsistem, dacă vreți), o știință de actualitate acută, care întrunește în spirit de sinteză atribute ale științelor politice-culturale, politice-științifice, ale științelor economice, ale sociologiei, ale cercetării prospective, pentru a numi numai ramurile generale interesate în viitorul școlii și al științei, fără a mai vorbi de pătrunderea în intimitatea procesului care dezvăluie acele impulsuri interne de dezvoltare din fiecare știință în parte, din subansamblurile mai înguste sau mai largi ale științelor și din ansamblul lor. Colocviul pune în discuție unele aspecte ale acestor noi și importante dimensiuni ale științelor pedagogice.

Ca o consecință imediată considerăm că se pune cu stringență necesitatea de a revedea profilul universitar de formare a specialiștilor pedagogiei și am fi recunoscători grupei a 8-a, dacă ar fi aci sugestii în această direcție.

Cu asemenea gînduri care încearcă să evidențieze interesul pe care îl stîrnesc problemele puse în discuție, vă rog să-mi permiteți să prezint colocviului din partea Senatului Universității București și a mea personal cele mai bune urări de succes.

УНИВЕРСИТЕТ И МЕЖПРЕДМЕТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
(Резюме)

Автор подчеркивает, что тематика коллоквия выявляет современную концепцию, которая учитывает воспитательные требования нынешнего развития наук и ищет критерии для научного определения структуры, содержания и целей системы образования, в перспективе развития социалистического общества.

В высшем образовании межпредметная проблематика означает основную ориентацию научного исследования. Выявив концепцию о педагогике как науки воспитательного процесса, коллоквий анализировал ее участие в науке образования как системы, науки которая объединяет и обобщает атрибуции всех культурно-политических, научно-политических, экономических наук, социологии, проспективного исследования.

L'UNIVERSITÉ ET LA RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE
(Résumé)

L'auteur remarque le fait que la thématique du colloque met en évidence une conception moderne, qui tient compte des implications

éducationnelles du développement actuel des sciences, cherchant des critères de détermination scientifique de la structure, du contenu et des objectifs du système d'enseignement, dans la perspective du développement de la société socialiste.

Au degré de l'enseignement supérieur, la problématique interdisciplinaire signifie l'orientation fondementale de la recherche scientifique. Dépassant la conception sur la pédagogie comme science du processus d'éducation, le colloque analyse sa participation à la science de l'enseignement comme système, une science qui réunit dans un esprit de synthèse des attributs des sciences politiques-culturelles, politiques-scientifiques, des sciences économiques, de la sociologie, de la recherche prospective.

THE UNIVERSITY AND THE INTERDISCIPLINARY RESEARCH

(Abstract)

The author stresses the fact that the themes of the Colloque show a modern conception, which take into account the educational consequences of the present developpment of sciences, looking for the criteria of scientific determination of the structure, content and aims of the system of education, in the view of the development of the socialist society.

At the level of higher education, the interdisciplinary problems imply the fundamental orientation of the scientific research. Beyond the conception of pedagogy as a science of the process of education, the colloque analyses its participation to the science of education as a system, a science which comprises synthetically features of the political-cultural, political-scientifical sciences of the economic sciences, of sociology of the prognostic research.

Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne

MIRCEA MALIȚA

Față de vechile ei subdiviziuni, pedagogia zilelor noastre pare a-și concentra eforturile în două mari categorii de probleme : pedagogia sistemelor și pedagogia învățării, două capitole hotărîtoare pentru școala de azi, și care captează atenția cercetătorilor.

Primul privește școala ca structură, ca sistem (sau, mai exact, ca subsistem, integrat în sistemul larg cuprinzător al societății), iar al doilea se referă la procesul învățării, avînd astfel tangență cu toate metodele pedagogice și cu didactica. Primul capitol se împacă perfect cu numele de macropedagogie, al doilea cu acela de micropedagogie. Primul se învecinează cu sociologia și economia, al doilea cu psihologia și fiziologia.

Pedagogia sistemelor este de dată recentă. Știința a refuzat multă vreme să-și împrumute mijloacele de investigație temelor aparent pur administrative. Legiuitorul din trecut lucra, practic, în afara științei ; pedagogia se ocupa foarte puțin de preocupările sale de organizare pe scara întregii societăți. Vorbind de unul din curentele cele mai de seamă ale pedagogiei ultimului secol : pedagogia experimentală, ilustrat de nume considerabile, ca acelea ale lui Binet, Claparède, Meumann, Planchard, profesorul Stanciu Stoian își exprimă regretul că, deși „a adus însemnate servicii tehnicii didactice, dar a încetat aproape să se ocupe de marile probleme ale educației" [1]. Într-adevăr, cu rare excepții, aceasta era situația. O dată, însă, cu dezvoltarea într-un ritm mai intens a proceselor economice și sociale, o dată cu planificarea economiei naționale și o dată cu crearea, în sistemul socialist, a unei rețele unice de stat, înglobînd toate gradele și toate formele de învățămînt și pusă în slujba dezvoltării generale, pedagogia nu mai poate rămîne limitată la fenomenul individual al asimilării, ea trebuie să dezbată acele probleme de sistem, de organizare optimală a întregului, fără de care nici politica educațională a statului nu se poate așeza pe o bază științifică solidă, nici destinele individuale nu își pot urma un curs liniștit și firesc.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu ne atrage în mod particular atenția asupra necesității strînsei legări a științelor sociale în ansamblul lor, și deci și a subgrupului științelor educației, de practica dezvoltării sociale : „Avem nevoie, în domeniul economiei, filozofiei, sociologiei, istoriei, dreptului, de cercetări cu adevărat științifice, care să ofere material pentru concluzii în vederea soluționării problemelor dezvoltării societății noastre" [2].

Strigătul cel mai frecvent auzit în literatura pedagogică universală este acela al planificării și al programelor pe termen lung. Este într-adevăr zadarnic să se discute cea mai bună metodă de asimilare a cunoștințelor cît timp societatea nu își va fi concentrat forțele în fixarea unor obiective precise, în raport cu care să-și poată apoi defini cît mai adecvat natura, sensul și cantitatea de cunoștințe capabile să formeze oamenii de care are nevoie pentru a se dezvolta în ritmul permis de revoluția științei și tehnicii.

[1] Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, Editura politică, București, 1969, p. 53.
[2] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. IV, Editura politică, București, 1970, p. 324.

Instrumentul principal al pedagogiei macrosistemelor, limbajul ei de lucru este acela al modelelor matematice sau economice. Noțiunea de model este cunoscută de multă vreme și nu vom insista aici asupra importanței sale fundamentale în știință și filozofie. Modelul matematic cuprinde într-adevăr trăsăturile caracteristice ale unui sistem descris sub forma unor relații *cantitative* și, eventual, de natură *logică* sau *structurale*.

Încercarea de a prinde într-un model matematic totalitatea datelor esențiale, definitorii pentru un sistem de învățămînt, datează însă de puțină vreme și nu s-a întreprins pînă azi decît în puține țări. Putem cita, în acest sens, modelul scoțian sau pe cel francez și, în mod special, modelul propus de către profesorul Jan Tinbergen pentru dezvoltarea învățămîntului unei țări în curs de dezvoltare, și care s-a bucurat de prețuirea premiului Nobel pentru științele economice în anul 1969. La noi în țară, în cursul anului 1969—1970, s-a ținut, la Universitatea din București, un prim curs de cercetări operaționale cu aplicație la pedagogia sistemelor, iar centrul de calcul al Universității, la comanda Ministerului Învățămîntului, lucrează la elaborarea unui sistem informațional pe țară. Țelul final al studiilor care trebuie întreprinse la noi este punerea la punct a unui sistem integrat de prelucrare a datelor, care, pe baza datelor obținute cu ajutorul sistemului informațional și prin intermediul modelului matematic al sistemului de învățămînt, să permită obținerea unor răspunsuri prompte, sigure și complete la problemele pe care și le pune organizatorul, planificatorul sau administratorul din învățămînt. Acest obiectiv este realizabil, așa cum indică lucrările simpozionului „Aplicațiile sistemului informațional în economie", ce se desfășoară în prezent la București.

Care sînt avantajele unor investigații științifice în acest domeniu ? Ele scot de sub imperiul speculației verbale și al intuiției chestiuni delicate, care comportă utilizarea unor mari resurse umane și orientarea destinelor a milioane de oameni. Existența unui model matematic permite organizatorului ca la orice moment să poată chestiona modelul său pentru a afla ce variante sînt posibile și ce se întîmplă atunci cînd modificăm unul sau altul din parametrii de bază ai sistemului. Iată, cu titlu de exemplu, date ce trebuie înregistrate într-un model : cîți profesori de geografie există, cîte ore de geografie se fac în întreaga țară și în fiecare an, cît costă formarea unui profesor de geografie și cît costă manualele de geografie, cîte locuri de geografi solicită economia națională în următorii 5—10 ani, în cîte ramuri distincte și cu ce pregătiri se solicită geografia ?

Astfel hrănit cu datele fundamentale care se referă atît la infrastructura materială, cît și la conținutul programelor, modelul matematic arată ce se întîmplă în întreg sistemul dacă, spre pildă, o oră de geografie este mărită sau scăzută din curriculum-ul școlar. El ne permite, cu alte cuvinte, să determinăm structura și proporțiile optime ale sistemului de învățămînt, de natură să asigure satisfacerea în perspectivă a necesarului de cadre calificate pentru economia națională, ca și valorificarea la maximum a resurselor umane disponibile.

În lipsa unui asemenea model, gîndirea asupra unui sistem nu se poate face decît fracționat : costul se judecă într-o parte, obiectivele în alta ; conținutul, în sfîrșit, se judecă și el independent de celelalte două componente. Modelul este cea mai bună formulă prin care putem gîndi global asupra unor fenomene complexe, iar calculatorul este instrumentul practic al acestei gîndiri, de vreme ce mintea unui individ sau a unui colectiv — oricît de mare — de indivizi este depășită de numărul de date prin care se caracterizează un sistem.

A doua mare direcție a pedagogiei contemporane este cercetarea prin metode noi a *fenomenului învățării*. Aș deschide aici o mică paranteză „lingvistică", pentru a remarca, în treacăt, un avantaj al limbii române, care dispune de prețioasa resursă verbală a infinitivului lung, a substantivului dinamic. Noi spunem „învățare" și cuvîntul evocă dintr-o dată un îndelung proces de formare complexă, care privește, așa cum ne atrage atenția un pedagog belgian, „toate aspectele personalității : cunoștințe, capacități, interese, atitudini, reacții afective, ajustări sociale, idealuri, tehnici de gîndire și de acțiune" [3]. Francezii au fost nevoiți să facă apel la vecinii lor insulari, de la care au împrumutat cuvîntul „learning", pentru a putea exprima în mod economic ideea unei formări active care se desfășoară pe axa timpului.

Fără a simplifica ideea deosebit de complexă cu care se acoperă cuvîntul „învățare", voi insista îndeosebi asupra uneia din componente, și anume asupra mecanismului intim al achiziționării de date de către individ, al formării bagajului fundamental de cunoștințe, asupra modului de funcționare a memoriei, care reține unele din aceste date, iar pe altele le pierde pe drum. Mecanismele acestea subtile nu sînt încă satisfăcător elucidate. Sau, cum spune pedagogul sovietic J. Efremov : „În atîtea milenii de existență, omenirea n-a învățat încă cum trebuie să învețe !" [4]

Pishologia behavioristă a încercat, la vremea ei, să aducă lumină în acest sector al comportamentului uman, dar metodologia ei sumară nu i-a îngăduit să cuprindă fenomenul învățării nici în conexiunile, nici în intimitatea lui. Așa cum ne reamintește în mod oportun un profesor american — adversar al concepției behavioriste, mecanică și strîmtă, și pledînd pentru o strategie nouă, pluridisciplinară, care să atace problema mediului, — învățarea umană în condiții de laborator se deosebește esențial de învățarea școlară obișnuită și cu atît mai mult învățarea experimentală a animalelor de învățarea umană [5]. Pare un truism, dar e bine, din cînd în cînd, pentru a nu ne lăsa furați de succesele inițiale ale unei noi ipoteze de lucru și ale metodologiei ce derivă din ea, să formulăm în mod explicit unele judecăți fundamentale ale bunului simț.

Pedagogia modernă repetă, neobosită, asaltul față de această misterioasă construcție, făcînd apel la o mare varietate de metode care și-au dovedit eficacitatea în cîmpul altor științe. În acest sens se ilustrează în mod deosebit cercetările sovietice în domeniul psihologiei învățării, care — după părerea aceluiași profesor american — reprezintă aproximativ 30% din ansamblul lucrărilor sovietice de psihologie [6]. Dar, spre deosebire de trecut, pedagogia contemporană nu ezită să se alieze cu oricare din științele existente, de la fiziologie și pînă la matematică, pentru a lămuri cît mai mult procesul intim al învățării [7].

Se poate observa astăzi că micropedagogia clasică nu-și cîștigă un sens cu adevărat valabil decît în lumina organizării sistemului educațional, deci a alegerii marilor opțiuni din primul capitol în cadrul căruia societatea fixează obiectivele educației. Întrebarea : „cum învățăm ?" este în mod logic subordonată întrebărilor : „de ce (sau, mai exact : în ce scop) învățăm ?" și : „ce anume trebuie să învățăm ?"

---

[3] Arnold Clausse, *Initiation aux Sciences de l'Education*, Armand Collin-Bourrelier. Paris, 1967, p. 51.

[4] J. Efremov, *Predvidimoe buduşcie nauki*, în „Nauka i jizn", 1962, nr. 8, p. 16.

[5] V. Lee. S. Shulman, *Reconstruction of Educational Research*, în „Review of Educational Research", June, 1970, vol. 40, nr. 3, p. 376 și următoarele.

[6] Id. ibid., p. 379.

[7] Desigur,, există numeroase achiziții demne de interes ale teoriei învățării, care fructifică ipoteze ale psihologiei și neurofiziologiei secolului nostru. În țara noastră s-au întreprins cercetări interesante, referitoare la achiziționarea unor *tipuri* și *cantități* de cunoștințe.

Aș vrea să ilustrez ideea printr-un exemplu : pentru societatea în care ritmul dezvoltării este atît de accelerat încît locurile de profesiune ale unui individ se schimbă de 2—3 ori în cursul existenței, este evident că școala nu poate să creeze din capul locului o diversitate suficient de mare de profiluri. Multe din ocupațiile viitoare vor constitui o surpriză chiar pentru individul cu cea mai bună capacitate de prevedere. Asistăm deci, în societățile dinamice, la cea mai considerabilă schimbare de accent în domeniul obiectivului pe care trebuie să-l constituie învățarea : capacitatea de dobîndire, o dată pentru totdeauna, a unei singure specialități, oricît de perfectă ar fi aceasta, devine nerentabilă în lumina transformărilor ulterioare.

A forma oameni pentru un lucru care este nedeterminat încă, pentru un viitor încă necunoscut, este o sarcină mult mai grea pentru pedagogia contemporană decît în era liniară în care societatea nu se aștepta la mutații de la o generație la alta. Iată cum obiectivele macrosistemului își pun amprenta pe temele de lucru ale micropedagogiei.

Este interesant cum, și în acest domeniu al achiziției intime, matematizarea mijloacelor de investigație se produce sub ochii noștri. Am să dau un exemplu împrumutat jocurilor. De curînd, doi autori au reformulat sarcina dobîndirii de cunoștințe sub forma unui joc matematic în care o anumită funcțiune este de optimizat. Nu dăm acest exemplu decît pentru a ilustra diversitatea instrumentelor la care astăzi se face apel în vederea rezolvării acestei probleme căreia un autor obișnuit să mediteze asupra destinului lumii contemporane nu ezită să-i acorde o importanță ieșită din comun : „Problema teoretică crucială — spune el — este înțelegerea procesului învățării umane. Aici nu pare să se fi atins stadiul pătrunderii teoretice realizate în biologie. Ceea ce știm despre învățarea omenească e fragmentar și, oricum, pînă în prezent s-a produs puțină schimbare și poate chiar nici una pentru îmbunătățirea procesului prin care dobîndim cunoștințe și valori și prin care verificăm realitatea imaginilor despre lumea înconjurătoare... Problema învățării umane este fundamentală pentru soluțiile tuturor problemelor sociale“ [8].

Diviziunea celor două mari capitole ale pedagogiei nu exclude o preocupare susținută de a explora capitolele ei clasice, vitale. Există un domeniu cu poziție centrală în sistemul educațional : acela al educației sentimentelor și al educației caracterelor. Cultivarea dragostei față de patrie și a simțului civic, a formelor active și eficiente ale generozității, ale capacității de dăruire, cultivarea sentimentului solidarității umane și a simțului familiei, a dragostei de progres face parte organică din obiectivele majore ale macrosistemului nostru educațional și, ca atare, este inclusă la loc de cinste în tematica problemei micropedagogice a învățării. Evident, și această temă a formării caracterelor — temă veche de cînd lumea, dar în același timp de o inepuizabilă noutate — nu poate decît cîștiga în limbajul adițional precis și eficace al disciplinelor moderne.

În ceea ce urmează, mă voi concentra, din necesități metodice, asupra trăsăturilor comune celor două mari capitole pe care le-am delimitat în pedagogia contemporană. Care sînt aceste trăsături ? Am putea să ne oprim la cinci, ca fiind sesizate de cei mai mulți autori sau enumerate în cele mai multe din caracterizările publicate astăzi, și anume : a) caracterul prospectiv, b) interdisciplinar, c) o pedagogie în căutarea unei metrii, d) construindu-și o tehnologie proprie, e) orientată spre o educație permanentă.

Să vorbim puțin despre fiecare.

---

[8] Kenneth Boulding, *The meaning of the 20th Century*, Harper & Row, New York, 1965, p. 153.

Caracterul *prospectiv* al pedagogiei este astăzi unanim recunoscut și el pare și mai evident decît în cazurile altor științe convertite la filozofia prospectivă. „Principala funcție a cercetării pedagogice este — după opinia unui pedagog contemporan [9] — funcția prospectivă, cea de elaborare, experimentare și validare a școlii de mîine. Exercitarea acestei funcții înseamnă în primul rînd îndeplinirea unei datorii față de prezent". Este limpede că oamenii care sînt formați astăzi în școli nu-și vor atinge apexul intelectual decît într-o fază ulterioară, peste 20—25 de ani, la sfîrșitul acestui secol, cînd condițiile de viață ale omenirii vor fi mult, poate chiar radical schimbate. Există o cercetare prospectivă socială, una economică mai dezvoltată și una și mai precisă din domeniul tehnologic. Pedagogia este însă condiționată de o viziune prospectivă totală. Evocînd conflictul între două mari curente, între „pedagogia existenței" și „pedagogia esenței", profesorul polonez Bogdan Suchodolski vede în educația îndreptată spre viitor „o cale permițînd să se evite orizontul de alegeri rele și de compromis al pedagogiei burgheze". În sensul tangențelor clare cu ambele concepții, fără a se identifica complet cu nici una, pedagogia prospectivă îi apare ca un mod de „rezolvare a antinomiei gîndirii pedagogice moderne" [10].

Cea mai mare achiziție a cercetărilor în curs este de a înțelege că instruirea simplă nu mai poate să fie formulată ca ideal sau obiectiv exhaustiv de educație. Implantarea rigidă și fixă a unor cunoștințe în spațiul mintal al unor indivizi poate fi chiar dăunătoare, după cum debarasarea de aceste date poate constitui o binefăcătoare premisă a creării elasticității necesare unei adaptări la condițiile noi. Împins la limită, considerentul pe care nu ezit să-l fac este următorul : dacă am avea elevul ideal, care asimilează — după gustul unor pedagogi demodați — în mod impecabil și în mod durabil, are memorie bună, reține cunoștințele cît mai detaliate ale unui anumit domeniu, putem spune că acel elev este dinainte și iremediabil pierdut. Cunoștințele vechi și desuete îi epuizează resursele de inventivitate, îi ocupă celulele nervoase, îi întîrzie asocierile noi, îl epuizează tocmai atunci cînd el este adus în pragul marii sale chemări și a vîrstei de creativitate.

Pedagogul are acea covîrșitoare sarcină socială de a selecta mereu esențialul și de a evita ceea ce este circumstanțial, trecător și perisabil în cunoașterea umană, de a nu încărca memoria fizică a elevilor cu ceea ce este disponibil în memoria publică a bibliotecilor și centrelor de documentare, a publicațiilor tipărite sau a filmelor ce pot fi proiectate.

Pentru noi, trăsătura prospectivă a pedagogiei este legată de interesele tangibile ale dezvoltării societății românești. Într-un studiu consacrat integrării sociale a tineretului din România, profesorul Miron Constantinescu sublinia faptul că „înfăptuirea acestei integrări trebuie privită în lumina deceniilor următoare. Modul de abordare a acestor probleme trebuie deci să fie *în viziunea dinamicii sociale*" [11].

Este evident din toate aceste considerații că pedagogia nu mai poate lucra singură ; ea este *interdisciplinară* ; ea este astăzi o întreprindere care face apel la

[9] G. Văideanu, *Sensul inovator și prospectiv al cercetării pedagogice*, „Revista de pedagogie", 1969, nr. 11, p. 3.

[10] Bogdan Suchodolski, *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Editions du Scarabée, Paris, 1960, p. 117 și 119.

[11] Miron Constantinescu, *Probleme ale integrării sociale a tineretului*, în volumul *Integrarea socială a tineretului. Cercetări sociologice*, Editura științifică, București, 1969, p. 29.

mijloacele altor științe și nu ezită a le împrumuta [12]. Ea se sprijină mai mult decît oricînd pe biologie și fiziologie pentru că trebuie să ia în considerare suportul fizic material al copilului. Este un semn de maturitate a științei pedagogice larga deschidere pe care o face și care este proprie tuturor științelor înfloritoare de astăzi. Este și tema acestui colocviu. În Anul Internațional al Educației, pedagogii noștri au pășit în mod hotărît alături de ceilalți cercetători, chiar dacă în anii anteriori umblaseră mai singuri. Un reușit simpozion organizat de Universitatea din București și de Laboratorul său de semiotică ne-a demonstrat avantajele pe care pedagogia le poate deduce din frecventarea temeinică a unui domeniu de recentă înflorire, cum este teoria limbajului. Alte conlucrări sînt de dorit. Așa cum pedagogia sistemului se însoțește bine cu sociologia, pedagogia învățării profită de pe urma cercetărilor psihologiei. Acest colocviu este menit a dresa un program de mai lungă durată. Prezența unor autorități din toate domeniile noastre de știință este de bun augur.

Pedagogia este desemnată de mai multe ori ca arta sau știința procesului de educație și de instruire. Oamenii se formează însă într-un anumit domeniu, pedagogia nu există niciodată în afara unui scop bine precizat, ea servește asimilarea unor anumite capitole bine delimitate ale științei, culturii, literaturii, pentru care lucrează numeroși cercetători specializați. Ea urmărește formarea caracterului, personalității, deprinderilor, ajută la cultivarea vocațiilor și talentelor, care figurează și ele în obiectivul unor științe. Pedagogia izolată ar fi tot atît de absurdă ca un om care vorbește singur.

A treia trăsătură este *căutarea unei metrii.* În comparație cu științele înrudite și apropiate, ca sociologia și psihologia, care-și au metriile lor, pedagogia nu și-a construit încă un instrument de măsură și explorare cantitativă. Am văzut că ambele ei direcții se pretează la o abordare cantitativă, la o matematizare. Să fim bine înțeleși : dacă matematica nu și-a putut oferi astăzi instrumentul ei de cercetare unora dintre științe nu este pentru că acestea nu ar fi oferit, la rîndul lor, un teren propice aplicării, ci pentru că instrumentul însuși nu a fost destul de dezvoltat. Citez mereu în această privință un exemplu devenit clasic. Teoria jocurilor de sumă nulă se aplică foarte bine situațiilor conflictuale. Teoria jocurilor de sumă nenulă ar fi utilă în dezlegarea jocurilor neconflictuale și de cooperare și ar avea deci un cîmp mult mai larg de aplicație. Nenorocirea stă în faptul că teoria acestor jocuri nu este încă bine construită de cercetarea matematică impropriu numită „pură".

Desigur că matematica și-a oferit serviciile, într-un prim stadiu, în special prin instrumentul statisticii, pentru a citi și interpreta rezultatele observațiilor. În acest sens ea a devenit o tehnică de bună desfășurare a unui experiment. Dar experimentul trebuie să existe. Marea majoritate a cercetărilor științifice în pedagogie trebuie, pentru a-și justifica numele și atributul, să se refere la fenomene studiate, după delimitarea clară a scopului și a obiectivului. Cel mai elementar studiu urmărește ce se întîmplă cu colectivul A și B de elevi în clase, atunci cînd sînt în prezența unui stimul sau a unei metode noi de predare ; care sînt rezultatele după măsurătoare, ce corelații se pot stabili, ce factori pot fi depistați ? Urmează grafice, concluzii enumerate pe puncte. O mare clasă de cercetări folosește acest stil, pe care pedagogia de inspirație filozofică și speculativă îl ignoră. Piaget a dezvăluit de curînd limitele abordării speculației ce nu

[12] Cf. Jean Piaget, *Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes communs*, în : *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines, Sciences sociales*, Paris — la Haye, Mouton — UNESCO, 1970, p. 559—628.

se bazează pe experiență [13]. Dar nici tehnica observațiilor simple nu e de ajuns. Aplicată la date de calitate proastă și la probleme nesemnificative, ea duce la paradoxuri [14].

Pedagogia nu a rămas, după cum s-a văzut, nematematizată numai din vină proprie. Instrumentul matematic elaborat pînă acum nu este suficient de elastic și de cuprinzător pentru a trata procese delicate ca cele care se produc în cîmpul pedagogic. Și cu toate acestea întîlnirea între matematici și pedagogie s-a produs, fie și pe porțiuni mai înguste, cu mari promisiuni pentru viitorul pedagogiei. Iată cîteva exemple în acest sens. Multe capitole de statistică sînt aplicabile (evident, cu precauțiile de rigoare) în studiul diverselor probleme ridicate de cunoașterea psihologică a elevilor și de influențele diverșilor factori care favorizează sau nu eficiența procesului instructiv-educativ în școală. Astfel, studiul corelațiilor, analiza factorială și analiza de varianță permit depistarea factorilor și a interdependențelor dintre ei, a factorilor comuni sau specifici care influențează desfășurarea fenomenelor ce apar în procesul de învățare. Acest studiu statistic are două scopuri. Este vorba, în primul rînd, de determinarea caracteristicilor statistice ale fenomenelor studiate în scopul cunoașterii acestor fenomene și situații studiate și, în al doilea rînd, în scopul luării de decizii adecvate pentru atingerea obiectivelor propuse.

Încercînd să modeleze matematic fenomenul învățării, cercetătorii americani au fost conduși de considerarea unor procese aleatoare, care au fost recunoscute ulterior ca fiind procese cu legături complete. Sîntem bucuroși să subliniem că teoria matematică a proceselor cu legături complete este o creație a școlii românești de teoria probabilităților [15]. Există deci premise favorabile ca o conlucrare multidisciplinară în abordarea teoriei învățării să constituie pentru pedagogia românească un domeniu de cercetare deosebit de fertil.

Deoarece esența legilor procesului de învățare este prea puțin cunoscută, folosirea ciberneticii în descrierea fenomenelor pedagogice conduce la modelele matematice ale proceselor reale de culegere, transmitere, prelucrare și utilizare a informației. Aceasta ne permite să folosim : a) metodele matematice ale teoriei informației pentru studiul fazei de transmitere a informației, b) teoria algoritmilor și logica matematică pentru etapa de prelucrare a informației și c) metodele moderne de optimizare pentru analizarea luării deciziilor optime pe baza rezultatelor prelucrării informației.

Planificarea și organizarea procesului de învățămînt este un alt domeniu în care este posibilă folosirea metodelor matematice. Iată cîteva exemple pentru susținerea acestei afirmații. Una dintre problemele majore ale măririi eficienței procesului de învățare este stabilirea proporțiilor optime între diverse modalități de transmitere a informației de la profesor la elev (de exemplu : prelegere, examinare, exerciții, recapitulare etc.). Alegerea unei strategii optime (a unei proporții optime între aceste forme de activitate) este o problemă de programare liniară. Un studiu mai profund al problemei arată că, de fapt, există un conflict între mărirea sau micșorarea timpului alocat diverselor forme de transmitere a cunoștințelor (strategiile profesorului) și gradul de atenție al elevilor. Sîntem, deci, în prezența unei probleme de teoria jocurilor.

---

[13] V. Jean Piaget, *Înțelepciunea și iluziile filozofiei*, trad. rom., Editura științifică, București, 1970.
[14] Ahead, în „California Journal of Educational Research", martie, 1963.
[15] O. Onicescu și Gh. Mihoc, *Sur les chaines a liaisons complètes*, în *Comptes rendus de l'Académie des Sciences*, Paris, 1935, t. 200, p. 511.

Determinarea strategiilor profesorului pentru obținerea unui risc minim privind îndeplinirea obiectivului propus în procesul de învățămînt, în condițiile în care există incertitudini asupra comportării elevului, conduce la probleme de teoria deciziilor statistice.

Mai departe, dacă procesul de învățămînt este privit în evoluția sa dinamică, în care cunoștințele însușite de elev și comportarea sa în trecut sînt cunoscute (probabilistic vorbind, desigur), atunci planificarea în timp a strategiilor profesorului în funcție de comportarea în timp a elevului este o problemă de programare dinamică cu aspecte stochastice. Domeniul de cercetare recent al proceselor aleatoare reglabile pare să furnizeze cadrul cel mai potrivit pentru rezolvarea acestei probleme [16].

A patra trăsătură este *construirea unei tehnologii.* Pedagogia erelor revolute ia ca ipoteză fundamentală transmiterea orală a informației. Există în această transmitere orală un mare neajuns : filtrul urechii este mai puțin sensibil decît acel al ochiului. „La cincisprezece ani, adolescentul are în spatele lui o carieră școlară lungă de nouă ani, în cursul căreia s-au instalat reflexe condiționale de apărare împotriva învățămîntului oral. Propriu condiționării este că, atunci cînd semnalul se repetă fără a aduce satisfacerea așteptată, comportamentul care i se asociase se atenuează și dispare. Semnalul însuși, în loc de a produce interes, declanșează o puternică inhibiție. Timp de nouă ani de școlarizare, cuvîntul profesorului l-a decepționat pe elevul distrat sau puțin dotat. În loc să-i aducă lumina cunoștinței și satisfacția înțelegerii, el n-a reprezentat decît un zgomot de fond monoton și amenințător, declanșînd un fel de inhibiție, adică de somnolență" [17].

După unele calcule, în anul 2000, în totalitatea procesului de învățare văzul va fi angajat 70% și auzul numai 30%. Raportul acesta prezintă avantaje indiscutabile din punctul de vedere al însușirii cunoștințelor, deoarece, „învățămîntul vizual" îi antrenează pe elevi într-o organizare cronospațială impusă, ceea ce îi conferă o eficacitate sporită în raport cu „învățămîntul verbal", — și aceasta independent de existența (remarcată de Piéron) a unor mecanisme chimice intermediare ale viziunii, care determină o întîrziere de aproximativ 4/100 de secundă a percepției vizuale față de alte percepții [18]. În momentul, deci, în care s-au introdus instrumentele ajutătoare, vizuale sau audiovizuale, capacitatea copiilor de a absorbi cunoștințe și de a le fixa în mod util a devenit mult mai mare.

Înțelegem prin tehnologie a educației totalitatea mijloacelor de care profesorul este însoțit în predare, în afară de cretă și manual. Un bun sistem școlar își propunea înainte să aibă manualele tipărite la timp și în librării să se găsească suficiente caiete și creioane ascuțite. Astăzi, doar atîta nu este de ajuns.

[16] Pentru ansamblul chestiunii, a se vedea : 1. L. B. Itelson, *Metode matematice și cibernetice în pedagogie*, trad. rom., E.D.P., București, 1967; 2. P. Suppes și R. C. Atkinson, *Marcov Learning Models for Multiperson Interactions*, Stanford, California, 1960; 3. T. G Dumitrescu, *Metode și tehnici matematice în pedagogie*, E.D.P., București, 1969; 4. M. Iosifescu, R. Theodorescu, *Random Processes and Learning*, Berlin — Heidelberg — Nek York, Springer, 1969; 5, G. Zapan, *Mathematic Modelling of Human Activities* „Revue roumaine des sciences sociales. Série de psychologie", 1966, t. 10, nr. 1.

[17] Fernand Canonge et René Ducel, *La pédagogie devant le progrès technique*, P.U.F., Paris, 1969, p. 152.

[18] Pentru întreaga chestiune, v. G. Mialaret, *Psycho-pédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*, P.U.F., Paris, 1964.

Pentru a fi eficienți, trebuie să proiectăm filme, să imaginăm dispozitive care să fie o replică analogică a fenomenului care se produce în natură, în viață sau în gîndire. Facem calcule atît de complicate încît trebuie să apelăm la o mașină de calcul mecanică sau electronică. Introducerea acestor materiale auxiliare (mă întreb de ce sînt considerate auxiliare și față de ce sînt considerate auxiliare ?) reprezintă un fenomen ireversibil. Aș vrea să adaug încă un argument la ideea binecunoscută care citează supremația televiziunii și a filmului în informația din zilele noastre și față de care școala nu poate concura decît printr-o antrenare tehnică asemănătoare. Utilizarea mașinilor de orice natură în școală este obligatorie, pentru că îl prepară pe om în vederea unei vieți care se va desfășura, *volens nolens*, în mijlocul mașinilor. O clasă goală, fără mașini, este o contradicție flagrantă a lumii tehnice pentru care se pregătesc tinerii de azi ; este o imagine inversată și despuiată a lumii industriale, în care are loc un continuu dialog între oameni și mașini.

Pedagogia educației permanente diferă, se înțelege de la sine, de cea care se limita la un interval școlar bine determinat. Se vorbește tot mai mult despre o școală fără ziduri, o școală care comunică în mod creator și plin de inspirație cu palpitul vieții înconjurătoare. Dar se vorbește și de o școală fără limite precise de timp. Într-adevăr, de curînd, pedagogia a descoperit virtuțile de receptivitate ale subiectului preșcolar și matematicienii celor mai abstracte teorii semnalează că, dacă jocul copiilor va fi adaptat pînă la șase ani conceptelor de bază ale teoriei mulțimilor, ei vor fi mai apți de a cîștiga noțiunile matematice și de a dobîndi astfel cunoștința științifică în cursul dezvoltării lor.

Vorbind, recent, despre problema complexă, multilaterală, a formării cadrelor, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat că „ea începe astăzi de la vîrsta de 6 ani a copilului și se termină la 60 de ani, vîrsta de pensie, dar, în fond, nu se termină în tot timpul vieții." [19]

Pragul inferior al învățămîntului dispare : educația începe, în fond, de la leagăn. Se depărtează și pragul al doilea al învățămîntului, care se consuma undeva între 16 și 25 de ani. Astăzi diploma nu încheie procesul de învățămînt, societatea ne obligă la acest lucru : profesiunile se schimbă, industriile își modifică exigențele, nume noi apar pe nomenclator.

Un om putîndu-se aștepta, cum s-a arătat mai înainte, ca în cursul unei simple vieți să exercite două sau trei profesiuni diferite, educația devine în mod obligatoriu permanentă, fie că se face sub formă de reciclări ale cunoștințelor, de împrospătări periodice sau de specializări în direcții și ramuri noi.

Educația concepută ca proces continuu este mai aproape de procesul fluid al formării personalității umane și mai impregnată de respectul pentru această personalitate și posibilitățile ei.

Trăsăturile pedagogiei enumerate aici nu reprezintă, în ansamblu, decît o sugestie în vederea dezbaterii. Ele nu au pretenția de a epuiza notele caracteristice ale pedagogiei noi, dar sînt suficiente pentru a justifica titlul, pe care de altfel l-am împrumutat din alte dezbateri asupra pedagogiei contemporane și care mărturisește convingerea că ea necesită o renovare. „Reconstrucția" pedagogiei ar fi un termen mai radical. Ne-am ferit să-l întrebuințăm. Renovarea

[19] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Adunarea festivă cu prilejul inaugurării noului an universitar*, Editura politică, București, 1970, p. 9.

și modernizarea sînt procese general admise de științele cu un ritm accelerat de dezvoltare, care țin pasul cu schimbările din societate.

Renovarea și modernizarea nu sînt seisme, nu sînt transformări subite, intermitente. Ele trebuie concepute ca procese continue de inovare și perfecționare. Nu toate sistemele sînt apte de a-și cîștiga această trăsătură permanentă a unei îmbunătățiri neîntrerupte. Școlile de gîndire statică și metafizică, de pildă, nu sînt capabile de asemenea înnoiri continue; ele se transformă spasmodic, în urma unor perioade lungi de criză.

Pedagogia care se bazează pe concepția materialist-dialectică asupra lumii și societății este investită cu acea armă suplimentară de înțelegere științifică a fenomenelor, de pătrundere a dinamismului și curgerii lor, care nu numai că îi permite, dar o și obligă să creeze un model adaptabil de raționalitate.

ОБНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ И ВОСПИТАНИЯ В ДУХЕ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

(Резюме)

Автор отмечает то, что педагогика наших дней стремится сосредоточить свои силы в направлении двух больших категорий проблем: педагогика систем и педагогика образования. Первая относится к школе как к структуре, как системе — или точнее подсистеме - включенной в всеобъемлющую систему общества, а вторая касается процесса обучения-затрагивая все педагогические и дидактические методы. Педагогика систем называется микропедагогикой. Главным инструментом педагогики макросистем являются математические или экономические модели. Модель является лучшей формулой, посредством которой можно глобально думать о сложных явлениях, а вычислитель является практическим орудием этого мышления. В связи с организацией воспитательного процесса вопрос: „как учим?" подчинен вопросам „почему (или точнее) с какой целью учим?" и: „что именно надо учить?". Таким образом, цели макросистемы ставят свой отпечаток на деловые темы микропедагогики.

Далее, автор останавливается на общих чертах двух крупных разделов, которые он установил в современной педагогике, а именно: а) проспективный характер; б) межпредметный характер; в) педагогика в поисках как й—либо метрии; г) создание собственной технологии; д) направление к постоянному воспитанию.

В заключение, подчеркивается, что обновление и модернизация рассматриваемые как непрерывные процессы обновления и совершенствования, являются характерными и для современной педагогики.

LE RENOUVELLEMENT DE LA PÉDAGOGIE ET DE L'ÉDUCATION DANS L'ESPRIT DE LA SCIENCE MODERNE

(Résumé)

L'auteur relève le fait que la pédagogie de nos jours laisse l'impression qu'elle concentre ses efforts dans deux grandes catégories de problèmes : la pédagogie des systèmes et la pédagogie de l'enseignement. La première intéresse l'école comme structure, comme système — ou, plus exactement, comme soussystème, intégré dans le large système comprenant la société — la deuxième concerne le processus d'instruction, ayant tangence à toutes les méthodes pédagogiques et à la didactique.

La pédagogie des systèmes est dénommée macropédagogie, celle de l'enseignement — micropédagogie. L'instrument principal de la pédagogie des macrosystèmes est constituée par les modèles mathématiques ou économiques. Le modèle est la meilleure formule par laquelle nous pouvons penser globalement sur des phénomènes complexes, et le calculateur est l'instrument pratique de cette pensée. En ce qui concerne l'organisation du système éducationnel, la question : „Comment apprenons-nous?" est subordonée aux questions: „pourquoi (ou, plus exactement : dans quel but apprenons-nous ?)" et : „que devons nous apprendre ?" Ainsi, les objectifs du macrosystème mettent leur empreinte sur les thèmes de travail de la micropédagogie.

Ensuite l'auteur s'arrête aux traits communs des deux grands chapitres qu'il a délimité dans la pédagogie contemporaine, lesquels sont : a) le caractère prospectif, b) interdisciplinaire, c) une pédagogie en recherche d'une métrie, d) se construisant une technologie propre, e) orientée vers une éducation permanente.

En conclusion, on spécifie le fait que le renouvellement et la modernisation, conçus comme processus continus d'innovation et de perfection, sont aussi caractéristiques à la pédagogie contemporaine.

THE RENOVATION OF PEDAGOGY AND EDUCATION IN THE VIEW OF THE MODERN SCIENCE

(Abstract)

The author emphasizes the fact that the present pedagogy seams to concentrate its efforts into two large categories of problems : the pedagogy of the system and the pedagogy of education. The former regards school as a structure, as a system — or, more exactly, as a subsystem, integrated in the unfolding system of the society — and the latter refers to the process of education, coming across with all the pedagogical methods and the didactics. The pedagogy of the systems is called macropedagogy. The main instrument of the macrosystem pedagogy is formed by the mathematical and economic models. The model is the best formula by which we can think comprisingly on the complex phenomena, and the computer is the practical instrument of this (or, more exactly) the "what purpose we learn" and "what we must learn". Thus, the aims of the macrosystem impress the working tasks of the micropedagogy.,

Further on, the author deals with the common features of the two large sections of the modern pedagogy, namely : a) the long-term caracter ; b) interdisciplinary ; c) a pedagogy in search of measurement ; d) building a proper technology ; e) directed towards a permanent education.

At the end the fact is stressed that the renovation and modernization, thought as continuous processes of inovation and improvement, are also specific for contemporary pedagogy.

Cercetarea interdisciplinară ca instrument de elaborare a sistemelor de învățămînt

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
directorul Institutului de științe pedagogice

I. În stare incipientă și ca tendință, cercetarea interdisciplinară a învățămîntului este un fapt, dar ca formulă organizatorică și științifică eficientă ea rămîne o acțiune de conceput și desfășurat într-un spirit nou. De la un evantai de puncte de vedere multidisciplinare sau de la încercările de sinteză ale unor astfel de puncte de vedere, ne propunem să trecem la *un ansamblu de cercetări proiectate, conduse și valorificate în echipe interdisciplinare și în spirit interdisciplinar*. Două sînt deci tezele pentru care militäm :

1. Promovarea spiritului interdisciplinar prin lărgirea frontului de colaborare dintre pedagogie și alte științe și prin integrarea efortului interdisciplinar în lumina finalității învățămîntului.

2. Extinderea interdisciplinarității, în toate etapele parcurse de o cercetare, de la proiectare pînă la valorificare, prin aplicare în practica școlară.

Pregătirea colocviului „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului" a început din anul 1969, în cadrul unei echipe interdisciplinare și ea s-a materializat într-o primă etapă prin publicarea *Programului de perspectivă al cercetării pedagogice*[1], care propune o concepție și o tematică, indicînd soluții urmărite și discipline invitate să colaboreze. În lansarea acestui program, Institutul nostru, care a cercetat și pînă acum unele teme prin întrunirea reprezentanților a 3—4 științe, a acționat convins de necesitatea amplificării cantitative și calitative a modalității interdisciplinare.

Prin scopul urmărit și prin tema sa, colocviul ne invită să abordăm problematica învățămîntului și îndeosebi, mult discutata problemă a planului de învățămînt nu de pe poziția pasiunii pentru o anumită ramură a științei, ci prin prisma exigențelor pluridisciplinare specifice educației și cercetării pedagogice.

În seria manifestărilor științifice ale ultimilor ani, colocviul „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului" își însușește funcții și semnificații aparte. El nu este o sesiune de comunicare a rezultatelor unor cercetări ; în schimb, el vrea să fie locul și prilejul potrivit pentru angajarea unui dialog interdisciplinar asupra educației. Colocviul nu se anunță ca final al unei acțiuni, ci își propune să se constituie ca punct de plecare al unor colaborări și cercetări interdisciplinare cu șanse sporite de finalizare. Sugerăm de aceea grupelor de lucru să întrunească în recomandările care vor fi prezentate în ședința finală :

1. Tablouri de probleme care pretind interdisciplinaritate și contribuțiile specifice promise de diferitele științe.

2. Exemple de cercetări interdisciplinare reușite.

3. Colaborări necesare și realizabile între diferite științe, institute, catedre universitare sau formațiuni de cercetare.

---

[1] G. Văideanu, Vl. Krasnaseschi, T. Trutzer, *Program de perspectivă al cercetării pedagogice*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1970. Au colaborat: Emilia Constantinescu, C. Cuciuc, Em. Dimitriu, Valentina Filipescu, Al. Gheorghiu, E. Novicicov.

4. Metodologii indicate în cercetarea interdisciplinară a învățămîntului.

5. Dificultăți specifice constituirii unor cercetări interdisciplinare.

6. Propuneri ameliorative asupra sistemului de învățămînt existent.

7. Teze despre sistemul de învățămînt al deceniului al IX-lea sau al etapelor următoare.

Pretutindeni unde s-a deschis, dialogul interdisciplinar asupra educației rămîne pasionant, poate tocmai fiindcă întîlnește dileme, înregistrează tensiuni și înfruntă inerții sau riscuri. Speranțele puse în acest colocviu nu ignorează dificultățile de învins. Cum observa matematicianul și pedagogul francez André Lichnerowicz, „interdisciplinaritatea este un postulat excelent, dar, chiar promulgarea ei printr-o lege nu va ajunge ; gîndirea și acțiunea oamenilor o vor transforma în realitate" [2]. Într-adevăr pentru a produce soluții valoroase, interdisciplinaritatea trebuie să devină un mod de a gîndi și a acționa al specialiștilor și o stare de spirit favorabilă integrării punctelor de vedere specifice diferitelor științe. (Vezi și M. Maliţa. *Temele perene ale pedagogiei*, „Contemporanul" din 16 octombrie 1970. „Știința modernă este interdisciplinară. Micile căsuțe izolate, purtînd numele științelor din antichitate nu sînt decît formațiuni anemice și neproductive").

Prin aceste precizări aderăm la teza care subliniază că frecventarea episodică a domeniului educației de către reprezentanții diferitelor științe nu reprezintă un act științific interdisciplinar, chiar dacă aceste vizite s-ar solda cu enunțarea unor teze, în aparență sau în realitate, adevărate și interesante. *Educația*, cea mai mare întreprindere a statului modern, cum ne-am obișnuit să o numim, este expusă vederii și invită la exprimarea opiniilor, dar, în realitate, ea rămîne un sistem cu specificitate epistemologică bine definită, cu dependențe greu de surprins, un proces cultural-pedagogic organizat pe durate mari, complex și de mare finețe, proces, care, în numele funcțiilor și al răspunderilor sale față de prezent și de viitor, *respinge amatorismul*. De altfel, echipa interdisciplinară respinge ea însăși atît specializarea îngustă cît și diletantismul culturii științifice enciclopedice.

Acum o sută sau două sute de ani, un același pedagog putea întruni într-o lucrare monografică informația pluridisciplinară utilă unui șir de generații de educatori. Astăzi, cînd științele se revoluționează și pretind transformarea învățămîntului, cînd registrul disciplinelor și al realizărilor tehnice capabile să propulseze educația spre o nouă calitate s-a lărgit peste orice prevederi, cînd *proiectarea învățămîntului de mîine și stabilirea relației de continuitate între sistemul existent și cel proiectat reprezintă o întreprindere științifică fără precedente comparabile* și o problemă deschisă, singură cercetarea interdisciplinară integrată în perspectivă pedagogică promite soluții complete, echilibrate și eficiente.

În spiritul acestor adevăruri vom enunța cîteva condiții pentru constituirea unei cercetări interdisciplinare integrate în perspectivă pedagogică și vom face unele propuneri.

II. CONDIȚII PENTRU ORGANIZAREA UNEI CERCETĂRI INTERDISCIPLINARE INTEGRATE

1. Dacă cercetarea pedagogică agită steagul interdisciplinarității, deschizîndu-se spre colaborarea pe un front larg cu alte științe sau ramuri ale unor științe, unele inexistente acum cîteva decenii, ea are datoria să-și constituie noi

[2] André Lichnerowicz, *Entretien sur l'interdisciplinarité*, „L'Éducation", nr. 35/1969.

valențe pentru noile legături, să sporească ponderea instrumentului matematic și să-și amplifice mereu registrul tehnicilor de cercetare. Tocmai natura pluridisciplinară a problematicii educaționale impune în arsenalul pedagogiei o gamă variată de metode și tehnici de cercetare. Amputarea acestui întins registru metodologic sau punerea în conflict a metodelor de facturi logice deosebite, face deserviri cauzei interdisciplinarității. Vom insista pentru introducerea interdisciplinarității cu prioritate în cercetările aplicative. De altfel, prestigiul pedagogiei va spori dacă ea își va demonstra oricînd este posibil ipotezele și teoriile prin transpunerea lor sub formă de experimente în școli.

2. Configurația efortului interdisciplinar, deci convocarea, combinarea și ponderea disciplinelor vor trebui să varieze în funcție de valențele temei și de destinația lucrării, conformîndu-se totdeauna caracteristicilor și finalității pedagogice a procesului instructiv-educativ. Învățămîntul traduce o concepție și, ca sistem deschis, capabil de autoreglare, dispune de o procesualitate bine definită. El se află în urmărirea unui ideal specific lui și a unor obiective educaționale proprii fiecărui nivel de școlarizare. Nici o inovare, nici un conținut, nici o metodă, sau un mijloc tehnic nu pot pătrunde sau n-ar trebui să poată pătrunde în învățămînt fără o confirmare venită din sfera idealului și a obiectivelor educaționale. Acest termen de referință — idealul educațional — care sintetizează și exprimă esența și aspirațiile fundamentale ale omului și exigențele societății noastre socialiste nu poate fi eludat fără riscul diminuării calității procesului instructiv-educativ. Dacă unii cercetători sînt predispuși să ignoreze problemele gestiunii științifice a învățămîntului, ale costurilor, ale rețelei școlare, alții, supraevaluînd problemele economice, organizatorice, sau tehnice, pot uita adevărul că educația reprezintă o dimensiune antropologică fundamentală[3], avînd misiunea de a promova personalitatea tînărului și de a-l învăța să prețuiască ceea ce este demn de stimă în om. Conchidem deci că eficiența efortului interdisciplinar este puternic condiționată de măsura în care ramurile numeroaselor științe angajate în optimizarea învățămîntului iau în considerare finalitatea umanist-pedagogică și socială a educației.

3. Știința planificării ne-a convins că în elaborarea tuturor programelor cantitatea trebuie dozată în funcție de calitatea dorită și preconizată. Programele cultural-științifice sînt însă pîndite de primejdia de a începe cu pasul al doilea sau al treilea, de a adopta ritmuri mult prea aîerte sau de a-și propune, sub raport cantitativ, obiective care prin volumul lor primejduiesc sau scad calitatea acțiunilor întreprinse. Un program unitar de cercetare interdisciplinară va angaja, în etape și modalități diferite, dat totdeauna foarte insistent, toți factorii de propulsare a învățămîntului contemporan : cercetarea, forul de analiză și decizie, personalul didactic, tineretul. În ultimă instanță, cercetarea elaborează proiectele sale de transformare a educației mai ales pe seama personalului didactic, presupunînd cu alte cuvinte că învățătorii și profesorii vor renunța ușor la viziunea pedagogică tradițională, vor asimila rapid noile conținuturi și tehnici didactice etc. In realitate, inovările și restructurările se înfăptuiesc potrivit unor legi psihologice și sociale, și acestea trebuie studiate și luate în considerare. Apreciem de aceea că angajarea personalului didactic si stabilirea etapelor și a ritmului optim sînt esențiale pentru buna lansare și realizare a unui plan interdisciplinar de cercetări, care își propune să elaboreze sistemul de învățămînt al României socialiste pentru deceniul al IX-lea sau pentru deceniile următoare. Astfel, cercetătorii, edu-

[3] Vezi de exemplu: Dr. Alois Berndorfer, *Die antropologische Betrachtungweise in der Pädagogik*, în revista „Ergiehung und Unterricht", Wien, nr 4/1968. „Nici un fel de a fi al omului nu trebuie absolutizat ca semn dominat sigur, ci diferitele lui feluri de a fi, care se completează unul pe altul, pot să-i precizeze esența, care se află în continuă schimbare".

catorii şi administratorii angajaţi în această acţiune prospectivă vor fi constructori lucizi şi încrezători ai viitorului, şi nu persoane copleşite şi îngrijorate de ziua de mîine a învăţămîntului, care, din acest motiv, ar putea contracta sentimentul culpabilităţii faţă de viitor.

4. Asupra ultimei condiţii de care ne ocupăm vom insista. Printr-un paradox, de altfel explicabil, de ştiinţa conducerii a beneficiat mult prea puţin tocmai cercetarea ştiinţifică. Propulsată vertiginos de propriile-i realizări, cercetarea s-a impus într-un timp scurt ca factor decisiv al progresului social, creînd un decalaj între modul *în care se creează ştiinţa şi modul în care aceasta este organizată, condusă şi valorificată.* În absenţa unor structuri, principii şi metode moderne, confirmate de practică, domeniul recent constituit sau în constituire al conducerii cercetării ştiinţifice a rămas deschis unor norme şi reglementări aflate uneori în contradicţie cu metodologia ştiinţei moderne, cu psihologia creatorului de ştiinţă, cu ideile de flexibilitate, randament şi feed-back.

Este evident, în sfera managementului cercetării un număr de probleme aşteaptă soluţii de o factură ştiinţifică. Or, pasul spre un efort interdisciplinar integrat, deci spre o nouă calitate în cercetarea educaţională complică lucrurile, reclamînd o nouă calitate şi în acţiunea de organizare şi conducere a ştiinţei. Referindu-mă, numai la domeniul ştiinţei, educaţiei şi la relaţia prea puţin studiată dintre cercetare şi conducerea cercetării voi enunţa două probleme deschise.

a) Aşa cum se remarcă în literatura de specialitate, cercetarea şi decizia acţionează ca factori de propulsare a învăţămîntului dacă între ei se instaurează o relaţie foarte clară, cu respectarea funcţiilor specifice fiecăruia şi a principiului obligaţiilor reciproce. Altfel, între cercetare şi decizie se vor ivi decalaje în stabilirea obiectivelor, a etapelor şi a finalizărilor. Or, o metodologie a conducerii cercetării şi o experienţă valoroasă, sedimentată sub formă de atitudini şi moduri de a acţiona, care să stea la baza unei politici ştiinţifice faţă de ştiinţă, se află încă în constituire.

b) Cercetarea are carenţele sale şi este grea pentru cei care o realizează, dar ea pune probleme şi celor chemaţi să o analizeze multilateral, să anticipeze consecinţele aplicării rezultatelor şi să determine cea mai potrivită strategie. Această operaţiune de evaluare a producţiei cercetării este o acţiune ştiinţifică şi ea cere timp, cere utilizarea unor metode şi criterii adecvate, presupune o bună cunoaştere a statutului social-psihologic al cercetării, dar şi a exigenţelor gestiunii învăţămîntului. Este neeconomicos ca rezultatele unei cercetări complexe sau *pluridisciplinare* să fie analizate dintr-un punct de vedere *unilateral*, sau în cadrul unor obişnuite şedinţe administrative, fiind apreciate pe bază de impresii ori supuse votului unor persoane prea puţin informate. Unii specialişti apreciază că analiza multilaterală a rezultatelor unei cercetări durează 1/10 pînă la 1/8 din durata cercetării respective şi toţi sînt de acord că activitatea instanţei chemate să valideze produse cum sînt programele şi manualele experimentale, fişele pedagogice, testele etc. trebuie să înceapă o dată cu lansarea proiectului de cercetare.

„Organizarea ştiinţei, spune B. M. Kedrov, este tot o sarcină ştiinţifică ; ea e de fapt o ştiinţă nouă, apărută în epoca noastră şi avînd ca obiect ştiinţa însăşi, legile, dezvoltarea şi particularităţile ei... Într-un cuvînt, ştiinţa este ea însăşi unul din obiectivele cercetării ştiinţifice“ [4]. Fie că o vom numi managementul cercetării ştiinţifice, fie că vom adopta expresia „science of science“ sau pe cea de

[4] B. M. Kedrov, *Organizarea cercetării ştiinţifice,* în vol. *Ştiinţă şi sinteză,* Editura politică, Bucureşti, 1969, p. 264.

„scientică" [5] propusă în literatura noastră, această știință de sinteză își va însuși misiunea de a organiza și conduce cercetarea spre realizare și finalizare și de a furniza bazele politicii față de cercetarea științifică.

III. Proiectele și propunerile pe care le vom enunța urmăresc să creeze condiții pentru lansarea unui program de cercetări interdisciplinare și să valorifice perspectivele deschise educației și pedagogiei de acest colocviu.

1. Dacă mici echipe interdisciplinare și-au desfășurat și pînă acum în mod spontan și deseori cu succes activitatea, extinderea interdisciplinarității și, cu atît mai mult, un program prospectiv, care-și propune să elaboreze sistemul de învățămînt al deceniului al IX-lea, sau al X-lea, pretind o comisie interdisciplinară de coordonare și valorificare a eforturilor multor formațiuni de cercetare. Nu preconizăm un nou for, ci o restructurare, o completare și o așezare pe baze științifice a celor existente. În unele țări, aceste comisii sînt situate, sub raport organizatoric și moral, între forul de decizie și cercetare, întrunind totalitatea specialiștilor pentru o evaluare multilaterală și sigură a produselor cercetării. Oricum, comisia pe care o preconizăm ar trebui să întrunească o dublă competență : să fie aproape de spiritul și metodologia cercetării pedagogice și să fie înzestrată cu exigențele sau criteriile forului de decizie.

2. Dacă la acest Colocviu constatăm că modalitatea interdisciplinară de a soluționa problemele este încă un postulat și un deziderat, am putea proiecta măsuri care în viitor vor diminua mult dificultățile înfruntate în acești ani. În acest scop propunem :

a) Promovarea spiritului interdisciplinar în învățămîntul general și liceal prin restructurarea programelor și a profilurilor didactice existente în universități.

b) Studierea posibilității de a-i pregăti pe viitorii profesori în vederea predării a 2 sau 3 discipline prin prelungirea duratei studiilor universitare ; acest sistem, generalizat în unele țări, se dovedește demn de a fi măcar experimentat și la noi.

c) Specializarea studenților din secțiile de pedagogie ale universităților în discipline oferite ca opțiuni cum sînt : conducerea învățămînului, economia învățămîntului, planificarea conținutului învățămîntului, sociologia educației, ergonomia școlară, estetica învățămîntului, arta vorbirii etc.

3. Orientarea interdisciplinară și prospectivă a cercetării ne îndeamnă la amplificarea colaborării cu institutele și formațiunile de cercetare din alte țări, care, în epoca noastră, își pun probleme similare. O insistentă mișcare pedagogică internațională, stimulată și orientată de UNESCO și de un număr de asociații, deschide noi perspective colaborărilor între țări. Pentru crearea instrumentelor și a cadrului cerut de amplificarea colaborărilor sau de o cercetare pedagogică internațională, propunem :

a) Elaborarea unui *dicționar pedagogic european* (sau a unui dicționar tematic util cercetării interdisciplinare a învățămîntului), redactat în 3—4 limbi de largă circulație. Institutul de cercetări pedagogice ar putea contribui la întocmirea tabloului de termeni, la elaborarea concepției și apoi a lucrării.

b) Constituirea pe bază de acord și de reciprocitate a unor *școli experimentale cu caracter internațional*, care ar putea demonstra și sprijini tezele, soluțiile inovatoare sau teoriile asupra cărora cădem de acord. Astfel, sesiunile științifice inter-

[5] *Scientica sau știința despre știință. Contribuții la teoria și practica organizării cercetării științifice*, sub redacția O. Bădina și O. Neamțu, Edit. politică, Buc., 1970; Stevan Dedijer, *La politique de la recherche. Du roman à la realité*, în „Etudes philosophiques" nr. 2/1966 ; O. Bădina, O. Neamțu, Vl. Krasnasenski, *Scientica — sistem de sociologia, etica și politica științei*, în vol. *Tineretul — factor de schimbare*, București, 1970, p. 306—308 ; Vezi și Stevan Dedijer, *La politique de la recherche. Du roman à la réalité*, în „Etudes philosophiques" nr. 2/1966.

naţionale ar beneficia de suportul unor experimente semnificative, iar inovările propuse ar deveni mai convingătoare.

c) Revista de pedagogie va edita anual sau bianual un supliment tematic deschis tuturor cercetărilor interdisciplinare ; ea va accepta cu plăcere astfel de studii din partea specialiştilor din alte ţări.

d) Dacă anul următor se va lansa un program de cercetări interdisciplinare, este potrivit ca dialogul să continue, Colocviul constituindu-se ca un for ştiinţific permanent, convocat anual sau o dată la 2 ani, cu misiunea de a orienta şi valorifica eforturile întreprinse. Vom propune, de asemenea, ca acest colocviu să intre în programul manifestărilor patronate de U N E S C O.

4. La viitoarele sesiuni, Colocviul s-ar putea îndrepta spre o singură problemă prioritară, sau spre cîteva probleme care pretind interdisciplinaritate, convocînd cu mai multă precizie diferitele ştiinţe şi pe diferiţii specialişti. În vederea adoptării unei rezoluţii, supunem atenţiei participanţilor următoarele teme :

a) Planificarea conţinutului învăţămîntului general şi liceal.

b) Corelaţiile dintre învăţămîntul liceal şi universitar.

c) Sistemul de orientare şcolară şi profesională.

d) Predarea interdisciplinară în învăţămîntul general şi liceal.

e) Arhitectura şcolară a viitorului ; de la modelul pedagogic la modelul arhitectural.

Ne exprimăm convingerea că, dacă la această întîlnire vom schimba opinii, vom determina colaborări şi delimitări, vom realiza acorduri de limbaj şi de viziune, la colocviile viitoare vom putea prezenta rezultate şi soluţii aplicate — produse ale unor eforturi interdisciplinare.

МЕЖПРЕДМЕТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК СРЕДСТО РАЗРАБОТКИ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

(Р е з ю м е)

В статье рассматриваются три основные проблемы в связи с межпредметным исследованием образования, а именно :

I. Принципы, за которые развертывается борьба, причем указывается что от различных противоположных межпредметных точек зрения и от попыток обобшения этих точек зрения следует перейти к намеченным исследованиям, направляемым и выявляемым в межпредметных группах и в межпредметном духе. Такими принципами являются: 1) Выдвижение межпредметного духа путем растирения сотрудничества между педагогикой и другими науками, а тикже путем объединения межпредментных усилий в свете конечной цели образования. 2) Распространение межпредметности на все этапы иссзедования, начиная с проектирования и до поздного освоения путем применения в школьной практике .

II. Условия для организация полного межпредметного исследования.

III. Проекты и предложения в связи с созданием условий для составления программы межпредметного исследования и с освоением перспектив, открытых воспитанию и педагогике коллоквием „Межпредметное исследование образования".

Указывается также, что подготовка этого коллоквия была начата в 1969 году в рамках межпредметной группы и на первом этапе она выразилась опубликованием „Перспективной программы педагогического исследования", в которой предлагались понятия и концепции, указывались преследуемые цели и дисциплины приглашаемые для сотрудничества.

LA RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE, INSTRUMENT D'ÉLABORATION DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

L'article aborde trois problèmes essentiels concernant la recherche interdisciplinaire de l'enseignement. Ceux-ci sont :

I. Les thèses pour lesquelles on milite, en montrant que partant des différents points de vue multidisciplinaires ou des essais de synthèse de tels points de vue, on propose de passer à un ensemble de recherches projetées, conduites et valorifiées dans des équipes interdisciplinaires et dans l'esprit interdisciplinaire. Ces thèses sont : 1) promotion de l'esprit interdisciplinaire par l'élargissement de la collaboration entre la pédagogie et d'autres sciences et par l'intégration de l'effort interdisciplinaire à la lumière de la finalité de l'enseignement ; 2) L'extension de l'interdisciplinalité dans toutes les étapes parcourues par une recherche, dès le projet jusqu'à la valorisation par application dans la pratique scolaire.

II. Les conditions pour l'organisation d'une recherche interdisciplinaire intégrée.

III. Des projets et des suggestions qui cherchent à créer des conditions pour le lancement d'un programme de recherches interdisciplinaires et de valoriser les perspectives ouvertes à l'éducation et à la pédagogie par le „Colloque interdisciplinaire de l'enseignement".

III. Des projets et des suggestions qui cherchent à créer des conditions pour le lancement d'un programme de recherches interdisciplinaires et de valoriser les perspectives ouvertes à l'éducation et à la pédagogie par le „Colloque interdisciplinaire de l'enseignement".

On montre aussi que les préparations de ce colloque ont commencé en 1969, dans le cadre d'une équipe interdisciplinaire et elles se sont matérialisées, en une première étape dans la publication du „Programme prospectif de la recherche pédagogique", qui propose une conception et une thématique, indiquant les solutions poursuivies et les disciplines invitées à collaborer.

THE INTERDISCIPLINARY RESEARCH AS AN INSTRUMENT OF WORKING OUT THE SYSTEMS OF EDUCATION

(Abstract)

The articles deals with three major problems regarding the interdisciplinary research of education :

I The subjects to be considered, showing that from the various multidisciplinary points of view or from the attempts of synthesis of such viewpoints they suggest to pass to the assemblee of researches projected, led and used in interdisciplinary teams and in the interdisciplinary spirit 1. The promotion of the interdisciplinary spirit by a wide collaboration between pedagogy and other sciences and by the integration of the interdisciplinary effort in the view of the educational aim. 2. The extention of the interdisciplinarity along all the stages of the research, from its project design to its turning into account within the school practice.

II The conditions for an integrated interdisciplinary research.

III Projects and suggestions which attempt to create the conditions for the issue of a program of interdisciplinary research and to use the perspectives opened by the colloque „The Interdisciplinary Research of Education" to pedagogy and education.

It is also emphasized that the preliminaries to this colloque started in 1969 within an interdisciplinary team and they were published in a first stage as „The Long-Term Progromme of the Pedagogical Research", which suggests a conception and themes, indicating the solutions aimed at and the disciplines invited to collaborate.

Marginalii la o cercetare-acțiune

OCTAVIAN NEAMȚU

Un eveniment științific al Anului internațional al educației

Colocviul național de pedagogie „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului" este încă prezent în memoria afectivă a participanților, iar caracterul de eveniment de seamă în mișcarea pedagogică, conferit lui, pe de o parte, de tema abordată, iar pe de altă parte, de valoarea, cu totul deosebită, a participanților, departe de a se estompa, devine tot mai pronunțat.

În viața științifică contemporană, manifestările științifice, fără să-și piardă prin aceasta însemnătatea, sînt, în mod necesar, un fapt aproape cotidian, determinat nu numai de îmbogățirea aproape continuă a spectrului domeniilor supuse investigației științifice, ci și de nevoia întîlnirii directe, pe plan național, dar și pe plan internațional și mondial, a cercetătorilor între ei. Sesiunile de comunicări științifice, mese rotunde, congrese, simpozioane naționale, cu sau fără participări internaționale, internaționale sau mondiale, sînt numai cîteva din modalitățile încetățenite în practica vieții științifice moderne, spre a oferi cetățenilor ocazia unor dialoguri, convorbiri, întîlniri, festive sau de lucru, dar întotdeauna fecunde, în desfășurarea ascendentă a domeniilor de cercetare abordate. Bucureștii nu au rămas în afara acestui circuit contemporan, care poartă matematicienii, chimiștii, geografii, medicii, psihologii etc. dintr-o capitală în alta, dintr-un centru universitar european în altul american, dintr-un oraș de vechi tradiții culturale, în vreun centru științific recent constituit ; primitoare și cu un prestigiu consacrat în viața științifică mondială, capitala României socialiste a găzduit, în ultimii ani, numeroase asemenea conclavuri savante de renume.

Și totuși, Colocviul național de pedagogie desfășurat în zilele de 12—14 decembrie 1970, în București, în Aula Universității bucureștene, precum și în amfiteatrele și sălile ei de curs, a marcat o noutate, particularizîndu-l, ca un moment memorabil pentru pedagogia națională, și — după părerea noastră — și pentru mișcarea pedagogică internațională.

Data oficială a unei inovații în cercetarea pedagogică

Într-adevăr, sînt numeroase glasurile care, după decenii de specializare, adeseori excesivă, atrag atenția asupra necesității de a re-compune unitatea, divizată, a cunoașterii științifice, care nu poate fi decît integrală, unitară, corespunzător cu unitatea universului. În literatura de specialitate au apărut, în consecință, invitații, tot mai stăruitoare, spre cercetări multidisciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare, și care uneori au determinat și cercetări la care au cooperat reprezentanți ai unor discipline diferite, dar fără să depășească doar stadiul unor cercetări abordate succesiv de pe pozițiile mai multor științe, dar asupra aceluiași subiect.

Pedagogia a practicat, de altfel, și ea de decenii, cooperarea cu atîtea alte domenii care concură la formarea omului ; psihologia, medicina, fiziologia sînt numai cîteva din științele ale căror rezultate au fructificat, au stimulat, au întemeiat, în cursul timpului, atîtea din măsurile, cercetările, afirmațiile pedagogiei. Procesul acesta al unei cooperări de fapt, al unei cooperări existente chiar dacă n-a fost declarată, derivă, în fond, din natura, întotdeauna în mod necesar unitară, a cunoașterii ; tocmai de aceea, cuceririle în matematică provoacă, alimentează, favorizează progrese în fizică, în chimie, în tehnologie, cele din fizică determină schim-

bări în tehnologie, în astronomie, iar cele din sociologie în psihologie, etnografie, pedagogie, și — să nu uităm să subliniem — cele din pedagogie favorizează progresul învățămîntului, și prin aceasta progresul tuturor științelor, promovînd continua ascensiune a societății umane spre progresul etic, singurul criteriu de măsurare a progresului uman.

Stadiul devenit ineficient al unei asemenea cooperări spontane ocazionale, chiar dacă inevitabilă, a fost înlocuit în anul 1970, în România, cu ocazia Colocviului național interdisciplinar de pedagogie, prin introducerea deliberată în cercetarea pedagogică a metodologiei cercetării interdisciplinare ca o formă de lucru fundamentală în studiul sistemului de învățămînt, în ansamblu, precum și al fiecăreia din problemele sale parțiale, în parte. Unității cunoașterii științifice îi oferim unitatea cercetării interdisciplinare ; nu re-compunem în studii pedagogice rezultate dobîndite în domeniile diferite ale științei, ci abordăm unitar, simultan, problemele învățămîntului cu forțele integrate ale cercetării științifice, în singura ei formă cu adevărat eficientă, adică unitară, pe calea nouă pentru pedagogia mondială a cercetării interdisciplinare.

Metodologia cercetării-acțiune

a) *Finanțarea*

Sublinierea rolului compartimentelor financiare ale forului tutelar nu este de circumstanță, ci este chemată să accentueze stilul în mod necesar suplu, flexibil, operativ pe care trebuie să-l aibă finanțarea modernă, capabilă să îmbine și să rezolve, prompt, exigențele planificării financiare anuale și de perspectivă, cu exigențele inițiativelor inovatoare neplanificate, inevitabile, și din fericire, existente, în cercetarea pedagogică contemporană din țara noastră. Fără o asemenea atitudine creatoare față de inițiativa ne-planificată din timp a Colocviului, această manifestare pozitivă necesară ar fi rămas un deziderat în așteptare. Dar, stilul dinamic al finanțării concepute ca un instrument realizator al inovației în știință a favorizat scurtarea record a duratei de la proiectarea la înfăptuirea Colocviului, ca cercetare-acțiune. Împrejurarea este concludentă pentru potențialul creativ imens deținut de prevederile bugetare, la nivelul unităților și al forurilor centrale, dar și pe plan național, capabile să satisfacă la timp exigențele bănești ale unor lucrări de cercetare apărute „pe parcursul" cercetării, capabile deci să includă în planul anual curent și nu să amîne pentru mai tîrziu o inițiativă.

În spiritul unui asemenea stil de finanțare promptă, a fost posibilă și larga difuzare, în limbile română, rusă, franceză, engleză și germană, a documentelor inițiale cu privire la Colocviu ; planul de difuzare a cuprins atît principalele unități de cercetare științifică din țară și de peste hotare, cît și un număr relativ mare de oameni de știință proeminenți din cele mai diverse domenii, clasice și moderne, ale științei.

De-a lungul celor circa 150 de zile, cît a durat pregătirea, de foarte scurtă durată, dar foarte intensivă, a acestei cercetări-acțiune de mare amploare, s-a conturat și o metodologie a cercetării-acțiune, a modalității metodologice de realizare eficientă a unei manifestații științifice cu un efectiv care a însumat, în trei zile, cu o medie de 6—7 ore de lucru pe zi, aproape 1000 de participanți.

b) *Elaborarea „pe loc" a enunțurilor*

Nu vom aprofunda acum achizițiile obținute de Institut, cu prilejul organizării Colocviului, în domeniul, modern și el, al metodologiei manifestărilor științifice. Considerăm însă necesară enunțarea, de pe acuma, a unora din ele. Și în primul rînd a formei denumită de tovarășul George Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice, cercetare-acțiune și acțiune-cercetare, spre a ilus-

tra trecerea de la obișnuitele manifestări științifice, bazate pe comunicări, referate, conferințe, expuneri, cuprinse sub denumirea generică „acțiuni", spre o formă nouă de cercetare, care dă o formă și un conținut nou „acțiunilor", respectiv „manifestărilor științifice". Această formă nouă, denumită, cu egală îndreptățire, fie cercetare-acțiune, fie acțiune-cercetare, nu-și propune ca scop principal discutarea rezultatelor unor cercetări încheiate, ci elaborarea „pe loc", dar pe baza competenței acumulate, actualizate în împrejurarea cercetării-acțiune, a unor progrese, a unor date, a unor formulări. Împrejurarea cercetării-acțiune oferă așadar mediul propice creativ al unor elaborări directe, în același timp spontane dar și îndelung pregătite, asupra temei abordate interdisciplinar. Chiar dacă, în cele aproape 20 de grupe de lucru ale Colocviului, această formă de cercetare nu a reușit peste tot la același nivel, lucrarea rămîne fundamental pozitivă, deoarece orice formă de lucru are în mod necesar perioada sa de început, și cu atît mai mult o formă atît de nouă ca cercetarea-acțiune, în domeniul, nou și el, al aplicării organizate a cercetării interdisciplinare la studierea învățămîntului.

Să nu ne ferim de a sublinia faptul că modalitatea cercetării interdisciplinare se învață și, de asemenea, că modalitatea cercetării-acțiune se învață și ea. Fără-ndoială, că în 1970, respectiv în 1971, este mai ușor să învingi mentalitatea ostilă cooperării, pe drept cuvînt denunțată, încă din 1966, de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, mentalitate sterilă care s-a instaurat nu numai în unele unități, dar pînă și în unele domenii ale cercetării științifice. Semnalul de alarmă dat de secretarul general al partidului împotriva unor asemenea atitudini retrograde favorizează îndepărtarea unor asemenea procedee exclusiviste. Mai rămîne însă teren întins și adînc de lucru, în direcția cooperării interdisciplinare, în cercetări colective, cu echipe alcătuite multidisciplinar ; tot așa cum, mai rămîne — de asemenea — mult de lucru în direcția deprinderii cercetătorilor de a elabora ipoteze, puncte de vedere, rezultate în baza cunoștințelor acumulate, dar, „pe viu", în întîlnirea creativă a cercetării-acțiune, în cursul discuțiilor reciproc stimulatoare *.

c) *Încă un domeniu nou : pedagogia cercetării*

Nu stăruim acum mai mult în aceste considerații despre metodologia cercetării-acțiune, dar nici nu le punem punct fără a menționa, de pe acum, că ansamblul unor asemenea probleme generează pentru noi îndatorirea de a începe construirea domeniului în același timp specializat, dar și integrator, al pedagogiei cercetării, ca domeniu important atît al pedagogiei, cît și al scienticii, pentru a forma, în toate domeniile cercetării, prin pregătire teoretică și practică, pe viitorii cercetători, instruiți cu privire la noile instrumente de lucru, inclusiv cele electronice, dar și educați, nu numai instruiți, cu privire la exigențele intelectuale și etice ale cercetării interdisciplinare.

d) *Confraternitate spirituală*

Colocviul interdisciplinar din decembrie 1970 a demonstrat elocvent convingător capacitatea excepțională a acestei metode de lucru. Organizarea lui a răspuns unei așteptări spirituale ; pedagogii și-au dat seama că nu sînt singuri în fața problemelor de rezolvat pentru construirea sistemului de învățămînt chemat să formeze oamenii viitoarei societăți românești multilateral dezvoltate ; de asemenea,

* Conspectul concluziilor obținute în grupele de lucru vor fi prezentate de noi într-unul din numerele viitoare ale revistei.

oamenii de știință ai celorlalte domenii ale cercetării au înțeles că pedagogii nu-și propun să elaboreze viitorul sistem de învățămînt fără cooperarea interdisciplinară a tovarășilor lor din ansamblul frontului unitar, și care trebuie să fie și unit, al cercetării științifice.

Tocmai acest sentiment de confraternitate spirituală, imprimat Colocviului, încă din prima zi, prin expunerile iluștrilor vorbitori din ședința inaugurală, a conferit tuturor lucrărilor din cele trei zile, deci chiar și celor restrînse din grupele de lucru, o atmosferă solemnă de mare răspundere nu numai intelectuală, ci mai ales etică, încît toți cei care au participat la această convocare de lucru au conștiința și mîndria de a fi cooperat la o acțiune de seamă pentru viitorul țării. De fapt, aceasta este starea de spirit cuvenită pentru operele care se referă la formarea omului societății socialiste multilateral dezvoltate, iar scrisorile care au anunțat adeziunea la Colocviu, precum și declarațiile celor prezenți la lucrări, atestă că toți constructorii învățămîntului, educației, omului nou al României socialiste, au conștiința că lucrarea aceasta, cea mai grea și cea mai de seamă din toate, se cuvine să fie tratată nu numai cu competență, ci și cu o permanentă demnitate.

Cum pe drept cuvînt a remarcat tovarășul ministru Mircea Maliță, concepția Colocviului și atmosfera amintită a Colocviului au integrat în desfășurarea lucrării noastre și pe acei oameni de știință de peste hotare care au participat la dezbateri cu luări de cuvînt „la obiect" și cu propuneri de cooperare pentru lungă durată, nu numai cu saluturi protocolare.

„Știința pedagogică își pune din ce în ce mai mult pagina sa în dosarul deciziilor"...

De altfel, textul complet al luării de cuvînt finale a tovarășului Mircea Maliță, ministrul învățămîntului ne îngăduim să-l prezentăm integral, după stenogramă.

Stimate tovarășe președinte al Academiei de științe sociale și politice, tovarășe președinte al sesiunii, stimați tovarăși,

Mă bucur că tovarășul director Văideanu nu a rostit cuvîntul „concluzii" atunci cînd mi-a dat acces la tribună, pentru că ministerul nu are calitatea și căderea de a trage concluzii pentru știință. Știința se conduce după norme mai delicate decît acelea administrative. Poți să ceri unui profesor să predea corect, poți să-i indici subiectele și programul, dar nu poți să-i ceri să facă o descoperire științifică. Cercetarea în pedagogie, ca și cercetarea în orice alt domeniu, este descoperirea unui adevăr nou. Numele de „cercetare" nu se împrumută cu ușurință pentru alte activități, — literare, eseistice, de compilare. El este meritat numai de cei care ajung la un rezultat nou, fără precedent și fără antecedente. Cercetarea științifică se dezvoltă cu un mare grad de libertate. Administrația are rigori și constrîngeri dictate de funcționarea unui sistem foarte mare; știința propune și în ultimă instanță administrația alege. De aceea, dacă iau cuvîntul este pentru a vă mulțumi pentru ideile numeroase care vor fi utilizate de către cei care asigură buna funcționare a sistemului nostru școlar.

În continuare, cred că această temă a fost foarte inspirată și meritul revine în întregime Institutului de cercetări pedagogice. Ea a reușit să întrunească o participare însemnată de personalități de mare autoritate în disciplinele lor. Chiar și distinșii oaspeți de peste hotare au părăsit cadrul solemn al congreselor și simpozioanelor internaționale și s-au considerat alături de noi într-o ședință de lucru.

Ceea ce a caracterizat colocviul și ceea ce este un semn îmbucurător pentru toată știința noastră este schimbul viu de păreri. Nu există, cred, autor de comunicare care să nu fi primit observații critice, și cu mîndrie mă înscriu printre ei. Este o componentă a stilului nostru de muncă, aceea de a confrunta păreri și de a vedea în diversitatea de idei și de soluții o maturitate politică și intelectuală. Baza solidă a acestor căutări este concepția noastră materialist-dialectică despre lume și societate, care are înscris în ea resortul mereu viu al înnoirii. Faptul că

acest colocviu a avut mai multe întrebări decît răspunsuri nu este un semn de insuficiență, ci este indicația că mai mult decît jumătate din drum a fost parcurs. O întrebare clară, o identificare a unui fenomen ce trebuie corectat, reprezintă mai mult decît cinci zeci la sută din totalitatea cercetării.

Aș vrea să salut spiritul practic al orientării spre aplicație, care vine să ne arate că o mare schimbare de mentalitate se produce într-un domeniu care era prea mult înclinat spre exercițiile teoretice pure. Este un semn că pedagogii și ceilalți oameni de știință înțeleg cît de mare este valoarea instrumentului pe care îl pun ei în slujba dezvoltării rapide a societății noastre, care se schimbă radical și continuu.

Ce visează un gestionar să aibă din partea științei? Visul unui funcționar este de a avea pe masa de lucru studii în legătură cu fenomenele în care trebuie să se pronunțe. Visul unui funcționar din Ministerul Învățămîntului este ca atunci cînd discută raportul cu privire la introducerea clasei a IX-a și a X-a să aibă în fața lui cercetări făcute în școlile generale de către profesori și învățători, de către inspectori, de către sociologi, de către economiști, ca să se vadă în ce măsură această idee prinde roade, în ce măsură este fertilă, în ce măsură nu merge și cum trebuie corectată. Visul lui este ca atunci cînd discută despre începerea școlii la 6 ani să aibă date biometrice și pronunțări clare ale medicilor, igieniștilor, biologilor; visul lui este ca atunci cînd vorbește despre repartizarea studenților să aibă din diferite părți ale țării anchete sociologice asupra plasării studenților în producție pe ultimii zece ani, cu măsurători și cu constatări cît mai clare și obiective.

Știința pedagogică își pune din ce în ce mai mult pagina sa în dosarul deciziilor și sperăm că vom ajunge în situația în care nici o decizie nu va fi făcută fără consultarea dosarului de cercetări și de măsurători pe care un mare corp didactic poate să-l facă. Orice profesor este potențial un cercetător. Colocviul m-a făcut să însemn ca o observație că este simțit impactul și influența științei asupra învățămîntului. Avem în fața noastră două alegeri: ca programele noastre să crească prin adițiune sau prin sinteză. Dacă vor crește prin adițiune față de marile informații suplimentare pe care le dă știința de astăzi, atunci ele vor crește nemăsurat. Dacă vor crește prin sinteză și prin încorporare critică, atunci se vor scurta, oricît de paradoxal pare acest lucru.

Interdisciplinaritatea este o suplinire a unui defect de formație; dacă un cercetător ar ști și matematică și sociologie și psihologie și pedagogie, n-am avea nevoie de echipă. Noi ne formăm în echipe ca să facem cercetare interdisciplinară, fiindcă am fost formați fragmentar și unilateral. În continuare, școala noastră suferă de o fragmentare și specializare excesivă; este un regres din acest punct de vedere faptul că matematica și mecanica constituie o facultate diferită de aceea de fizică, pe cînd acum 20 de ani erau încorporate într-o singură facultate, aceea de științe. Eram mai aproape de o formație multidisciplinară și modernă, cînd eram formați într-o facultate de științe, generală. În continuare, interdisciplinaritatea subiectelor noastre de cercetare nu va fi rezolvată numai prin echipe. N-o să ne putem strînge din douăsprezece specialități mărunte ca să atacăm un subiect complex. Va trebui să creăm interdisciplinaritatea în formare, în Universitate. Tot ce astăzi reclamă un personal suplimentar într-o cercetare trebuie să intre ca sub-parte a formației noastre. Interdisciplinaritatea este paradoxală prin faptul că atestă refuzul de recunoaștere a disciplinelor noi; cînd spunem că un biolog trebuie să se asocieze cu un fizician, refuzăm să recunoaștem implicit că există o nouă disciplină care se numește „Biofizica"; cînd spunem că pedagogul trebuie să se asocieze cu matematicianul sau cu biologul sau cu medicul, refuzăm să recunoaștem că există o pedagogie matematică, care poate fi încorporată într-una și aceeași ființă printr-o formație completă.

În sfîrșit, aș vrea să spun că acest colocviu inspiră o străduință la care trebuie să se asocieze oameni de specialități diferite, ca să lămurească care este sîmburele de concepte generative al fiecărei științe. Nu toate adevărurile și faptele au valoare egală. Ele au ponderi diferite. Dacă, — pentru a folosi numai un exemplu trecător, dacă un elev știe să deosebească arinul de platan însemnează că va fi înarmat cu această cunoștință pentru toate lecturile și poemele și pentru tot vocabularul vieții sale. Dacă va ști să deosebească copacii de esență moale de cei de esență tare și va

ști ce înseamnă valoarea economică a masei lemnoase a țării sale, va fi infinit mai mult decît de a ști ce sînt monocotiledonatele, noțiune cu care de 25 de ani sau de 30 de ani nu m-am întîlnit, în ciuda incursiunilor mele de lector în științele naturii.

Faptele nu sînt de valoare egală. „Toate sînt egale, dar unele sînt mai egale decît celelalte!" Unele sînt „cheie" și ele formează un tezaur ce trebuie identificat în fiecare știință.

În fine, colocviul ne arată că există o economie a învățămîntului, că există o tehnologie a învățămîntului, că există o finanțare a învățămîntului, că există o matematică și un model matematic al învățămîntului, că există o gestiune și un management al învățămîntului sau — mai cuprinzător — al educației; ne arată că practica formării noastre de profesori este defectuoasă și că urgente măsuri trebuie luate pentru ca ei să vorbească vocabularul zilelor în care vor funcționa și vor produce elevii lor. Mă îndoiesc că o bună parte a vocabularului utilizat în liceele pedagogice de astăzi va mai avea vreo valoare utilă în satul din 1975 sau din 1980 în România. Subiectul învățămîntului este elevul. Poate că ar trebui să reamintim că „a învăța" este un verb intranzitiv. Nu poți învăța pe nimeni. Poți să ajuți pe altul să învețe. Tovarășul Bădină a spus că elevul ar trebui considerat ca un coparticipant și colaborator al profesorului. Aș vrea să spun că profesorul nu este decît un co-autor al formării elevului. Omul este o ființă auto-cinetică, o ființă care se mișcă singură; printre procesele vitale pe care le asigură singură este și învățarea, învățarea pe care societatea a convenit s-o asiste printr-un corp suplimentar de specialiști. Elevii învață și profesorii îi ajută. Profesorii nu învață pe nimeni, ci ajută pe elevi să învețe ei. În acest proces se cere profesorului o calitate suplimentară: discreția, capacitatea de a se pune pe planul al doilea și de a lăsa subiectul principal să se desfășoare în voie, să se desfășoare constructiv.

Cu aceste gînduri vreau să-mi exprim satisfacția, ca instituție care beneficiază de vederile dumneavoastră, pentru ideile importante pe care le promovați și pe care le propuneți ca soluții în vederea îmbunătățirii continue a școlii.

Un profesor a întrebat la Consiliul Învățămîntului de cultură generală, „Cît o să țină modernizarea asta?!", și a fost direct îngrijorat cînd i-am spus că nu are sfîrșit, pentru că perfecționarea este o chestiune cu resort perpetuu; și decît s-o facem convulsiv și în momente de reforme, mai bine s-o facem în fiecare zi, și mă bucur că colocviul național de pedagogie și-a marcat aportul său semnificativ.

Colocviul continuă!

Dar, de fapt, Colocviul național de pedagogie 1970 nu s-a încheiat, ci a intrat într-o nouă etapă a desfășurării sale, angajînd forțele științifice reunite pentru cercetarea interdisciplinară a învățămîntului, pe 5 direcții principale de lucru și anume: 1) analiza și sinteza materialelor Colocviului, în vederea valorificării lor în studii teoretice, recomandări practice, ipoteze pentru cercetări viitoare; 2) continuarea cercetărilor interdisciplinare inițiate în grupele de lucru; 3) sporirea efectivelor de cercetători în grupele de lucru multidisciplinare, prin integrarea în frontul cercetării interdisciplinare a învățămîntului a forțelor de cercetare existente pe teritoriu; 4) încheierea acordurilor de cooperare internațională cu privire la cercetarea interdisciplinară a problemelor învățămîntului; 5) pregătirea Colocviului următor și realizarea în 1971 a cercetărilor-acțiune premergătoare lui.

Imboldul spre realizarea unor asemenea lucrări de anvergură își are sursa tot în ideile conducătoare care au determinat și călăuzit acțiunea noastră din 1970, în indicația tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, care a precizat: „Cercetătorii din domeniul științelor sociale trebuie să contribuie la lămurirea problemelor, la înțelegerea fenomenelor actuale, căutînd aceasta nu numai în tomuri — care, firește, au importanța lor teoretică. Răspunsurile la problemele zilei de azi ei trebuie să le găsească în primul rînd în viață! Numai așa își vor face datoria de oameni de știință comuniști, se vor dovedi în stare să ajute operei conștiente de făurire a societății noi".

Indicație în măsură să călăuzească o viață de om închinată cercetării în serviciul Patriei.

CERCETĂRI *experimente*

Două metode de analiză a itemurilor: calitativă și statistică

Conf. univ. dr. GEORGES MEURIS
Universitatea din Louvain — Belgia

Fie că se bazează pe criterii externe sau pe corelația item-test *, studiul critic al itemurilor aparține prin tradiție unor tehnici statistice sau unor alte metode de tip calitativ. Totuși, în ansamblul intern al unui test, partizanii analizei cantitative nu pot ignora valoarea analizei clinice de natură calitativă.

Într-adevăr, „analiza statistică nu se poate substitui grijii meticuloase pe care o cer construcția și studiul clinic al itemurilor" [1]. Marele meșter al analizei factoriale, Thurstone, afirma că „era esențial și de cel mai mare interes să se observe clinic procesele psihologice implicate în sarcina impusă de test" [2].

Itemurile asupra cărora psihometricienii efectuează diverse operații de analize statistice trebuie să fie supuse unui examen clinic aprofundat. Pentru a executa aceasta se recomandă o investigație bazată pe ceea ce numim în mod convențional, după Claparède, „metoda reflecției vorbite" [3], [4].

Metoda reflecției vorbite

Reflecția vorbită constituie un tip special de metodă calitativă sau clinică și constă în a cere subiectului să exprime cu voce tare operațiile mintale prin care ajunge la soluționarea unei probleme date. Nu se pretinde o justificare a răspunsului, ci enunțarea în amănunt a succesiunii proceselor mintale. Consemnul primit este o indicație de a raporta chiar în acel moment ce se petrece în mintea su-

---

* Testele, aplicate cu prudență, în mod științific, constituie fără îndoială un instrument util în activitatea de cunoaștere a elevului. Folosirea testelor pune însă o serie de probleme cu privire la gradul lor de precizie, la însușirea pe care o depistează, la valabilitatea rezultatelor în raport cu diferențierile individuale, la modul de administrare a probei.

În general, verificările testului, fie că sînt făcute pentru constatarea validității probei, fie că privesc fidelitatea lui, se fac pe ansamblul testului. Unitățile componente, itemurile, fiecare sarcină în parte sînt de o importanță deosebită; un item dificil introdus la începutul testului poate influența rezultatul întregului test, un item neconcludent în depistarea aptitudinii urmărite poate falsifica întregul rezultat, cunoașterea raționamentului subiectului din timpul rezolvării probei ne edifică într-o serie de probleme privind natura testului. În acest scop, prezentăm două tehnici de analiză a itemurilor — una cantitativă și alta calitativă.

[1] C. C. Ross, J. C. Stanley, *Measurement in today's schools*, New-York, 1955, p. 437.

[2] L. L. Thurstone, T. G. Thurstone, *Factorial studies of intelligence*, „Psychol. Monogr", 2, 1901, p. 21.

[3] E. Claparède, *La psychologie de l'intelligence, Scientia"*, 22, 1917, p. 353—368.

[4] E. Claparède, *La génèse de l'hypothèse*, „Arch. Psychol", 24, 1934, p. 3—155, citat la p. 69—76.

biectului, fără a i se cere să observe și să analizeze procesul respectiv. Pentru a ne exprima chiar cu termenii folosiți de Claparède, experimentatorul spune subiecților : „Gîndiți, reflectați cu voce tare, spuneți tot ce vă va trece prin cap în timpul cît lucrați la căutarea soluției unei probleme". Persoanele supuse reflecției vorbite trebuie să „gîndească cu voce tare" și să exprime în felul acesta desfășurarea activității lor mintale. „Subiecții se gîndesc pur și simplu ca și cînd, lucrînd singuri, și-ar vorbi lor înșile". Cuvintele sînt înregistrate sau notate de către experimentator. Citățm din nou pe Claparède : „Se vede că ideea-mamă a acestei metode nu este atît de a se obține o descriere a conținutului conștiinței, cît o relatare a activității sale. Subiectul trebuie mai degrabă să povestească acte decît să analizeze stări". Nu este vorba, așadar, de a se analiza cugetări mai mult sau mai puțin introspective, încercînd să se justifice răspunsuri și să se explice atitudini. Așa cum semnalează de altfel autorul la care ne referim, metoda reflecției vorbite prezintă avantaje față de introspecția obișnuită, căci ea nu pretinde nici dedublarea subiectului, nici retrospecție. În plus, ea permite să se noteze pe viu cursul reflecției și chiar fiecare detaliu al activității mintale angajate în rezolvarea unei probleme. Frămîntările minții în căutarea unei soluții se vădesc în general complexe, căci subiecții găsesc uneori o soluție imediată, dar adesea tatonează. Metoda ne dezvăluie modul în care subiecții descoperă o ipoteză, o critică, o adoptă sau o resping pentru a căuta alta, iar aceste procese mintale diferă potrivit cu problemele ridicate și cu psihologia indivizilor. Metoda reflecției vorbite permite tocmai să se descopere mecanismele intelectuale care duc la răspunsuri corecte sau false, precum și la omisiuni. Aceste avantaje sînt evident foarte apreciabile, dar ele nu înlătură prin aceasta anumite dificultăți, inerente metodei. Este locul să semnalăm mai întîi dificultăți datorate limbajului. Ne putem întreba, o dată cu Piret, pînă la ce punct anumiți subiecți pot reflecta exprimîndu-și în același timp gîndul [5]. Într-adevăr, principala preocupare a celui ce se află în fața unei probleme de rezolvat nu este oare de a găsi o soluție la această problemă ? A spune cum găsește această soluție rămîne pe al doilea plan. Claparède întrevăzuse, desigur, dificultatea atunci cînd scria : „Cînd un individ gîndește, îi vine greu să și vorbească, în mod continuu ; reflecția tinde să-i inhibe cuvîntul. Adeseori, gîndul aleargă atît de repede, face atîtea zigzaguri, încît cuvîntului îi este greu să țină pasul și să se lase formulat. Există, deci, aici, la fel ca în orice metodă științifică, necesitatea unui anumit antrenament". Același autor adaugă, totuși, că majoritatea subiecților pe care i-a observat se obișnuiau repede cu procedeul reflecției vorbite, chiar dacă, la început, ei încercau o anumită greutate în exprimarea funcționării gîndului lor. În orice caz, dificultatea în care se află anumiți indivizi pentru a găsi termenii adecvați, care să exprime cu voce tare gîndul lor, constituie uneori un adevărat handicap. Se știe, pe de altă parte, că, pentru experiențele de acest gen, un număr mic de subiecți poate fi suficient, cu condiția, totuși, ca ei să fie riguros selecționați în funcție de un efort intelectual dificil și susținut.

Pentru a evita handicapul neîndoielnic al unor persoane incapabile să exprime verbal desfășurarea gîndirii lor, se recomandă alegerea unor subiecți mai bine dotați și la o vîrstă potrivită acestei metode. În legătură cu aceasta, Lohbauer [6] și Piaget [7] consideră că la 8 sau 9 ani conștiința propriei gîndiri devine

[5] R. Piret, *Étude sur les testes collectifs d'intelligence*, Liège, 1944, XVI, 296 p.
[6] H. Lohbauer, *Die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung im Kindesalter*, „Zeitschr. f. angew. Psychol"., 31, 1928, p. 1—65.
[7] J. Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, 1930, p. 184.

din ce în ce mai sistematică. Experimentatorul trebuie să-şi asigure în plus concursul unor persoane interesate în obiectul cercetării, care dau dovadă de bunăvoinţă şi sînt capabile să ofere o colaborare utilă şi valabilă. Să adăugăm că este adesea anevoios a controla aspectul emoţional al subiectului, care, în plus, se poate simţi şi inhibat de situaţia experimentală a examenului. Experimentatorul trebuie să fie atent la acest gen de dificultăţi, el trebuie să ia toate precauţiile susceptibile, să evite orice inhibiţie care poate prejudicia exprimarea orală a gîndirii.

Metoda reflecţiei vorbite poate fi completată cu procedeul „intervenţiei" pe care îl menţionează, de asemenea, Claparède. El constă în a interveni în cursul reflecţiei vorbite, cînd subiectul nu mai răspunde sau greşeşte. Experimentatorul dă în acest moment o indicaţie verbală sau o lămurire, pune o nouă întrebare sau o subîntrebare. Intervenţia oferă anumite avantaje. Ea permite să se dea o indicaţie subiectului, îngăduindu-i totodată să continue efortul de rezolvare a problemei sau să se orienteze, în căutarea soluţiei, într-un sens nou. Din punct de vedere afectiv, intervenţia experimentatorului poate consta într-o încurajare dată în scopul de a stimula enunţul gîndirii. Trebuie vegheat totuşi ca intervenţia să nu provoace nici o sugestie.

Contribuţia reflecţiei vorbite la analiza itemurilor

Utilizată în cadrul analizei itemurilor, metoda reflecţiei vorbite poate aduce o contribuţie bogată şi aproape indispensabilă. Ea permite să se studieze procesele mintale implicate în rezolvarea itemurilor şi, prin aceasta, face să se descopere testele şi itemurile cele mai apte să măsoare o anumită aptitudine sau trăsătură a personalităţii. Această metodă permite, de asemenea, să se aprecieze, cu o fineţe pe care nu o ating cifrele, nivelul de dificultate al itemurilor, dat fiindcă descoperă originea şi tipul erorilor, omisiunilor sau reuşitelor. În sfîrşit, reflecţia vorbită este în măsură să indice itemurile greşit construite sau echivoce, precum şi modificările care le-ar trebui aduse. După cum se vede, această metodă clinică şi calitativă permite o selecţionare a conţinutului testelor şi sugerează îmbunătăţiri utile. Înainte de a supune testul tratamentului statistic, psihometricianul este avantajat dacă recurge la metoda reflecţiei vorbite aplicată unui număr suficient de subiecţi. Această investigaţie permite să-ţi dai seama de strategia gîndirii folosite de subiecţi, de gravitatea erorilor şi de şansele de a obţine anumite răspunsuri corecte; se poate verifica dacă exemplele şi consemnele testului sînt bine înţelese şi nu dau loc unor interpretări echivoce. Să mai adăugăm că, atunci cînd aplicarea unui test colectiv scoate la iveală situaţii absurde, este interesant ca ele să fie studiate prin metoda reflecţiei vorbite, care îngăduie să se culeagă indicaţii preţioase de ordin intelectual şi caracterologic şi permite astfel nuanţarea diagnosticelor.

În elaborarea unei baterii de teste de aptitudini mintale, destinate învăţămîntului secundar[8], [9], noi am folosit fructuos metoda reflecţiei vorbite pe care am descris-o mai sus. Am ales pentru această delicată analiză un eşantion de subiecţi relativ înzestraţi şi care s-au dovedit, după verificări, capabili să-şi exprime corect gîndul. Ori de cîte ori era necesar, am completat prin procedeul interven-

[8] G. Meuris, *Les aptitudes au niveau de l'enseignement secondaire, élaboration, validation, étalonnage d'une batterie de tests*, Louvain, 1965, 112 p.
[9] G. Meuris, *Tests de raisonnement différentiel*, Bruxelles, Editest, 1970.

ţiei datele culese prin reflecţia vorbită. În cursul experienţelor noastre eram atenţi nu numai la procesele mintale implicate în test ca atare şi în fiecare item în parte, dar şi, în aceeaşi măsură la valoarea răspunsurilor şi la cauzele erorilor. Notam timpul necesar soluţionării fiecărui item şi aplicării testului în întregime. Am controlat, în sfîrşit, înţelegerea instrucţiunilor referitoare la diverse probe. Întreaga muncă mintală exprimată de către subiecţi a fost notată în amănunt, în termenii proprii exprimării spontane. Am folosit în mod frecvent procedeele de înregistrare.

Cu ajutorul unor minuţioase analize, datele culese ne-au permis nu numai să studiem activitatea mintală a subiecţilor şi să observăm atitudinea lor faţă de testelor noastre, dar ne-au îngăduit şi să selecţionăm cele mai bune itemuri şi probele cele mai satisfăcătoare pentru investigarea aptitudinilor mintale a căror măsurare am avut-o în vedere. În scopul îmbunătăţirii randamentului anumitor teste şi sub indicaţia unei mai bune cunoaşteri a mecanismelor mintale, ne-a fost totodată posibil să eliminăm anumite itemuri defectuoase şi să elaborăm altele noi. Metodă foarte bogată, reflecţia vorbită ne poate orienta munca spre studiul numeroaselor probleme pedagogice relative, de exemplu, la cunoaşterea vocabularului, la metodele de calcul, la formarea aptitudinii spaţiale sau la dezvoltarea raţionamentului logic. Toate itemurile noastre, inedite în compoziţia lor, au fost selecţionate şi ameliorate, ca urmare a studiului critic, prin reflecţia vorbită, înainte să se opereze o nouă reclasare prin analiza statistică. Executată după aceste metode diferite, însă complementare, analiza internă a testelor noastre a contribuit la elaborarea de probe valide, omogene şi selective.

*

Ni s-a părut potrivit să dăm aici, cu titlu de exemplu, comentariile relative la analiza în reflecţia vorbită a unui item conţinut în bateria de aptitudini mintale pe care am elaborat-o.

Item al unui test de serii numerice (raţionament numeric)

1 1 2 4 6 18 21 84 88 ( ) ( ).

Este un item foarte dificil, care provoacă descurajarea unor subiecţi. Omisiunile rezultă din respingerea a numeroase ipoteze în găsirea soluţiei. Această serie derutantă se bazează pe o lege combinată de înmulţire şi adunare, ambele supuse la o progresie de ordinul 1. Lectura celor două cifre 1 plasate în capul seriei a surprins mult. Văzînd eşecul tentativelor lor de soluţionare, 5 subiecţi au întrebat dacă nu există vreo greşeală în prezentarea itemului. Acest item scoate în relief un raţionament inductiv şi deductiv. Subiecţii trebuie să elaboreze mereu ipoteze şi să le controleze, pentru a le respinge, pînă la obţinerea unei soluţii satisfăcătoare. Două exemple ilustrează constatările noastre :

„ 1 1 2 4 6 18 21 84 88 .... 1 şi

1, înseamnă $1 \times 1 = 1$, deci se înmulţeşte $1 \times 2 = 2$. S-a înmulţit cu 1 apoi cu 2, se va înmulţi cu 3, $2 \times 3 = 6$, dar înainte de 6 este 4, deci nu este aşa. Nu se înmulţeşte cu 1 apoi cu 2 apoi cu 3... Nu este o adunare căci $1+1 = 2$. Merge pentru 2, dar nu pentru al doilea 1 ... E greu ! ... (oboseală). Să vedem mai departe : între 6 şi 18 este $\times 3$, de unde se înmulţeşte în această problemă. S-a multiplicat 1, 1×1, cu 2, 2×4, acum cu 3, $6 \times 3 = 18$, dar între 18 şi 21 nu se înmulţeşte... ba da, poate ... pentru că 18 este 2/3 din 21, nu, nu e corect ; între 18 şi 21 dacă nu se înmulţeşte se pune un + ; $18 + 3 = 21$ şi $6 \times 3 = 18$... Deci s-a multiplicat

şi s-a făcut o adunare. Să vedem dacă mai merge : $21 \times$ cît $= 84$ $84 : 21 = 4$, ah, cu 4, acum $21 \times 4 = 84$ şi $84 + 4 = 88$. Aşa este, se înmulţeşte apoi se adună. Asta va face $1 \times 1 = 1$ $1 + 1 = 2$ cu 2 atunci $2 \times 2 = 4$ $4 + 2 = 6$ cu 3 $6 \times 3 = 18$ $18 + 3 = 21$ $21 \times 4 = 84$ şi $84 + 4 = 88$. Va trebui scris $88 \times 5 = 400$, nu 440 şi $440 + 4 = 444$".

Formarea ipotezei, verificarea apoi abandonarea ei, precum şi descoperirea, verificarea şi aplicarea ipotezei satisfăcătoare apar cu claritate în enunţul acestui raţionament.

Subiectul următor nu a ajuns la soluţie :

„ 1 1 2 4 6 18 21 84 „ 88 ... 1 1 2 4 se repetă 1 şi nu se repetă 2 nici 4. Este $1 \times 1 = 1$ şi 2 este $1 \times 2 = 2$ sau $1 + 1$. Să facem ca şi cum ar fi $1 + 1$ atunci $2 + 1$ ... Nu merge, sigur e $2 + 2 = 4$ şi încă $+ 2$ $4 + 2 = 6$ ... $6 + 2$ nu fac 18 ... $6 + 3$ nici atît ... deci, nu avem numai adunări mereu mai mari cum am mai avut. Să notăm atunci a doua posibilitate că 2 este 2×1 ... $2 \times 2 = 4$ dar 8×4 nu fac 6... nu este nici aşa ... 1 1 2 4 6, 1 1 2 4 6 18 21 84 88 ... între 21 şi 84 este 63, nu este un multiplu... 1 1 2 4 6..."

(Subiectul recitează cifrele într-un fel dezordonat şi, foarte încordat, abandonează). După ce eliminase diverse ipoteze, subiectul nu a putut generaliza şi combina cele două legi de adunare şi înmulţire progresive.

Mulţi subiecţi au efectuat aici o muncă dezordonată ; ei nu au făcut decît să citească şi să recitească destul de distraţi seria propusă. Răspunsurile exacte se datoresc subiecţilor mai în vîrstă. Subiecţii mai tineri au abandonat repede.

În concluzie, l-am considerat ca un foarte bun item, care cere raţionament şi poate fi menţinut ca o problemă dificilă.

Analiza itemurilor şi statisticilor derivate din teoria informaţiei

Cînd se examinează elaborarea sau studiul critic al unui test, este de cea mai mare importanţă să se studieze valoarea reală a itemurilor care-l compun. Într-adevăr, valoarea unui test depinde de valoarea itemurilor sale şi aceasta nu este ştiinţific cunoscută decît prin analiza lor. Din această analiză rezultă selecţionarea itemurilor care asigură cel mai bine validitatea, fidelitatea, omogenitatea şi puterea selectivă a instrumentelor de măsură. „Cînd se decelează itemurile cu un nivel ridicat de discriminare şi se selecţionează în vederea determinării formei definitive a testului, rezultă din aceasta o sporire a fidelităţii şi a validităţii măsurării" [10]. Pe de altă parte, analiza itemurilor permite ameliorarea unui test prin descoperirea defectelor pe care le-ar putea conţine itemurile sale, elementele deficiente putînd fi perfecţionate sau eliminate. În plus, cum s-ar putea spune că un test este sau nu uşor, dacă nu s-a studiat indicele de dificultate al itemurilor sale ?

În cursul analizei itemurilor, două probleme esenţiale trebuie să fie rezolvate : eliminarea itemurilor cu putere discriminatorie slabă sau nulă, astfel ca fiecare item selecţionat să contribuie eficient la validitatea testului ; clasarea itemurilor apreciate ca discriminatorii în cea mai bună ordine, care este adesea aceea a dificultăţii crescînde.

Sînt recenzate vreo 60 de tehnici de analiză statistică a itemurilor. În timp ce aprecierea gradului de dificultate se face uşor prin calculul proporţiilor reuşi-

[10] F. B. Davis, *Item analysis in relation to educational and psychological testing* „Psychol. Bull.", 1952, 49, p. 111—113.

telor și eșecurilor, atunci cînd este vorba de a studia puterea discriminatorie a itemurilor, omogenitatea sau validitatea lor, trebuie rezolvate anumite probleme în prealabil.

Într-un remarcabil studiu experimental, Long și Sandiford au descris 23 de metode de analiză cărora le-au făcut studiul critic [11]. Guilford a întreprins sintetizarea a 19 metode-tip [12]. În legătură cu aceasta, Knops (Louvain), studiind construcția testelor omogene, a făcut o critică teoretică a aplicării anumitor corelații item-test și inter-itemuri [13]. Engelhart a publicat un studiu interesant consacrat examinării tehnicilor celor mai curent folosite în materie de analiză a itemurilor [14]. Rezultă din aceste lucrări că, în ce privește aprecierea diverselor metode de analiză, compararea tehnicilor a demonstrat slabele diferențe empirice care există între procedeele pe care le prezintă autorii. Alegerea tehnicilor de folosit în vederea unei selecționări a itemurilor în scop practic pare că depinde de posibilitățile materiale ale cercetătorilor, care preferă să recurgă la metodele economice ale grupelor extreme — high and low groups — pe care le preconizează Flanagan sau Davis [15], [16], [17]. Comparînd metodele grupelor extreme tari și slabe, 27% și 10%, coeficienți phi, tetracoric, biserial, deloc-biserial, indici t și de discriminare, Adams a ajuns la concluzia că din tehnicile care se bazează pe „upper and lower groups" 27% sînt de uz curent și actual, date fiind ușurința folosirii lor și valoarea lor stabilită [18]. Feldt confirmă de altfel această poziție [19]. În sfîrșit, Adkins [20] consideră că folosirea grupelor conduce la eliminarea itemurilor care sînt mai puțin valide. În fine, teoriile informației, care dețin un loc important în cibernetică, au adus contribuția lor la studiul valorii discriminatorii a itemurilor.

Comparînd valorile relative și intercorelațiile dintre 15 serii de indici de corelație item-test, ca urmare a analizei a 60 de itemuri aplicate la 400 de subiecți, Rigaux a ajuns la concluzia că indicii R 50% și R 27% bazați pe teoriile informației se situează în frunte [21].

În acest articol am vrea să arătăm în ce măsură se poate aplica teoria informației la analiza valorii discriminatorii a itemurilor unui test și să prezentăm rezultatul unei analize pe care am tratat-o după această metodă. Referitor la nivelul de discriminare a itemurilor unui test, să amintim că zona discriminatorie a unui test este constituită din itemurile care caracterizează cel mai bine o populație dată, adică acele itemuri la nivelul cărora diferența dintre subiecți superiori și inferiori este cea mai mare.

---

[11] J. A. Long, P. Sandiford, *The validation of tests items*, Toronto, 1935, 126 p.
[12] J. P. Guilford, *Psichometric methods*, New York, 1936, p. 426—456.
[13] L. Knops, *Testconstructie en validiteit, Tijdschr, Studie*, „Beroepsorient", 1956, 1 p. 1—14.
[14] M. D. Engelhart, *A comparison of several item discrimination indices*, „J. Educ. Measmt." 1965, 2. p. 65—76.
[15] J. C. Flanagan, *General considerations in the selection of tests items and a short method of estimating the product-moment coefficient from the data of the tails of the distribution*, „J. Educ. Psychol"., 1939, 30, p. 674—680.
[16] F. B. Davis, *Item analysis data their computation interpretation and use in test construction*, Cambridge, 1949, p. 42.
[17] Idem, *Item analysis in relation to educational and psychological testing*, „Psychol. Bull", 1952, 49, p. 114—115.
[18] J. F. Adams, *Test item difficulty and the reliability of item analysis methods*, „J. Psychol", 1960, 49, p. 255—262.
[19] L. S. Feldt, *Note ou use of externe criterion groups in item discrimination analysis*, „Psychometrika", 1963, 28, p. 93—104.
[20] D. C. Adkins, *Construction and analysis of achievement tests*, Washington, U.S. Civil Service Commission, 1947.
[21] H. C. Rigaux, *Confrontation de quelques indices utilisés lors de l'analyse interne d'un test*, „Bull. C.E.R.P.", 1964, 13, p. 75—86.

Schema comunicării, aplicarea ei la analiza itemurilor

Teoria informației a fost elaborată în laboratoarele de la Bell Telephone de către Shannon, care s-a inspirat din studiile lui Wiener [22], [23]. De atunci studiul comunicărilor umane se amplifică necontenit.

Un sistem de comunicare comportă o sursă de informație, un emițător, un canal transmițător, un receptor și un destinatar. Informația este emisă de o sursă sub forma unui mesaj care trebuie codificat în semnale înainte de a fi transmis (emițător codificator). Semnalele sînt transmise printr-un canal de comunicare către un receptor care decodifică semnalele pentru destinatar. Informația se poate altera fie la codaj, fie în timpul transmisiei, fie cu ocazia decodării. Aceste alterări ale informației sînt pricinuite de către „zgomote".

Burt a sugerat folosirea teoriei informației la studiul testelor [24].

În metoda testelor, itemurile pot fi considerate în mod valabil ca semnale, subiectul ca un canal de comunicare și răspunsurile la itemuri ca semnale transmise. Erorile de răspuns constituie alterări în raport cu răspunsul corect. Cunoașterea erorilor făcute de subiect permite să se calculeze informația transmisă.

În perspectiva informației, testul mai poate fi considerat ca un canal de comunicare între psihologul care aplică acest test și subiectul care este supus testului. În acest caz, analiza itemurilor are ca scop cercetarea valorii informației transmise, pentru a selecționa itemurile care asigură cea mai bună transmisie, ținînd cont de degradările (erorile) posibile. „Se poate, în scopul ameliorării, să se cerceteze cum este degradată informația pe calea de comunicare" [25], [26].

Măsura informației, statistica R (20)(18) *

Comportamentul de comunicare trebuie să fie variabil, altfel nu există informație. Atunci cînd se produce un eveniment, informația transmisă va fi cu atît mai mare cu cît posibilitatea de realizare a acestui eveniment este minimă.

Fie p probabilitatea realizării evenimentului e, dacă e se produce, are loc o emisiune a unei informații i, a cărei cantitate este o funcție descrescîndă de p. Măsura informației se exprimă :

$$i = \log 2 \frac{1}{p} \qquad (A)$$

Unitatea de cantitate a informației transmise este un „hartley" sau „bit" („biunitary digit"). Hartley se situează la originea cercetărilor în materie de informație [27].

Dacă există mai multe evenimente sau semnale avînd o anumită probabilitate de a se realiza, se poate lua în considerare valoarea medie de informație sau entropie, în funcție de diferite probabilități.

---

[22] C. E. Shannon, *The mathematical theory of comunication*, Urbana, 1949, 117 p.
[23] N. Wiener, *Cybernetics*, New York, 1948.
[24] C. Burt, *Test-construction and the scaling of items*, „Brit. J. Psychol", 1951, 4, p. 95—129.
[25] J. M. Faverge, *La théorie de l'information en psychologie expérimentale*, „Année Psychol.", 1953, p. 463—476.
[26] J. M. Faverge, J. Patin, *Notes sur quelques statistiques empruntées à la théorie de l'information et table de n log. 2 n*, „Bull. C.E.R.P.", 1954, 3, p. 1—7.
* Am reluat publicațiile lui Rigaux H.C. în această expunere tehnică.
[27] R. V. Hartley, *Transmission of information*, „J. Bell System Techn", 1928, 7, p. 535.

Această valoare medie de informație este :

$$H_{(x)} = -\sum_{i=1}^{k} p_1 \log_2 1\, p_1 \qquad (B)$$

În practică însă se întîmplă rar să se cunoască probabilitățile, de aceea trebuie să se calculeze $H_{(x)}$ plecînd de la frecvențele experimentale observate :

P_1 fiind înlocuit prin $\frac{f_t}{N}$ în formula (B) f_t = frecvențe

$$N = \sum_{1=1}^{k} f_t$$

În acest caz :

$$NH_{(x)} = \frac{1}{N}\left(-\sum_{i=1}^{k} f_t \log_2 f_t + N\log_2 N\right) \qquad (C)$$

După cum se știe, transmisia informației poate fi mai mult sau mai puțin perfectă după cantitatea mai mare sau mai mică de alterări. Cantitatea de informație transmisă R va fi egală sau mai mică în raport cu H, după importanța alterărilor. Transmisia este perfectă dacă corelarea este totală între informația emisă și informația primită ; dacă se introduc alterări în transmisie, informația se degradează. Informația transmisă R este deci egală cu informația emisă minus degradările.

$$R = H_{(x)} - H_y(x)$$

Măsura informației transmise se exprimă prin formula (B) ; cît privește informația degradată, ea se calculează plecînd de la frecvențele observate și după adaptarea formulei (B).

Să considerăm o diagramă de corelare care se raportează la variabilele **x** și **y**, unde x_i reprezintă semnalele emise și y_j semnalele primite

y \ x	x_1	x_2	x_i	x_k	Total
y_1	f_{11}	f_{21}	f_{t1}	f_{k1}	$f_{\cdot 1}$
y_2	f_{12}	f_{22}	f_{t2}	f_{k2}	$f_{\cdot 2}$
x_j	f_{1j}	f_{2j}	f_{ij}	f_{kj}	$f_{\cdot j}$
y_h	f_{1h}	f_{2h}	f_{th}	f_{kh}	$f_{\cdot h}$
Total	$f_{1\cdot}$	$f_{2\cdot}$	$f_{t\cdot}$	$f_{k\cdot}$	N

Trebuie, în primul rînd, să se aplice formula H(x) la fiecare linie a diagramei și să se obțină astfel entropiile parțiale a căror valoare medie caracterizează informația degradată. Astfel, entropia parțială care corespunde cu linia Y_t se definește, referindu-se la formula (B) :

$$h_{yj}(x) = -\sum_{i=1}^{k} p_{t/j} \log_2 p_{t/j}$$

$$ori\ p_{t/j} = \frac{p_{tj}}{p_{\cdot j}} \text{ și } p_{tj} = \frac{f_{tj}}{N} \text{ și } p_{\cdot j} = \frac{f_{\cdot j}}{N} \text{ de unde } p_{t/j} = \frac{f_{tj}}{f_{\cdot j}}$$

Exprimînd $p_{i/j}$ după frecvențele observate și referindu-se la formule (C), se ajunge la :

$$h_{yj}(x) = \frac{1}{f \cdot j}\left(-\sum_{i=1}^{k} f_{ij} \log_2 f_{ij} + f.j \log_2 f.j\right)$$

Calculul lui Hy (x), valoare medie pentru ansamblul liniilor entropiilor parțiale, cere mai întîi să se aprecieze contribuția fiecărei linii la Hy (x) în funcție de $p \cdot j = \frac{f \cdot j}{N}$.

Valoarea medie a entropiilor parțiale se obține prin adunarea diverselor contribuții la H_y (x).

$$H_y(x) = -\sum_{j=1}^{h} p \cdot j \sum_{i=1}^{k} p_{i/j} \log_2 p_{i/j}$$

Dacă se înlocuiesc $p \cdot j$ și $p_{i/j}$ cu frecvențele observate, se ajunge la :

$$H_y(x) = \frac{1}{N}\left(-\sum_{j=1}^{h}\sum_{i=1}^{k} f_{ij} \log_2 f_{ij} + \sum_{j=1}^{h} f \cdot j \log_2 f \cdot j\right) \qquad (D)$$

În sfîrșit, dat fiind că informația transmisă R este egală cu informația emisă H (x) minus informația degradată Hy(x), se poate spune ca referință la formulele (C) și (D) că :

$$R = \frac{1}{N}\left(\sum_{j=1}^{h}\sum_{i=1}^{k} f_{ij} \log_2 f_{ij} - \sum_{i=1}^{k} f_{i.} \log_2 f_{i.} - \sum_{j=1}^{h} f.j \log_2 f.j + N \log_2 N\right) \qquad (E)$$

Să notăm că, atunci cînd se fac calculele logaritmilor cu baza 10, formula următoare permite trecerea la logaritmii cu bază 2.

$$\log_b N = \log_a N_x \frac{1}{\log_a b}$$

Trebuie practic să se împartă $\log_{10}$ la 0,30103.

Statistica R, care marchează în fapt un grad de relații, de corespondență între două variabile, poate fi folosită, făcînd obstrucție de semnificația ei specială, în teoria comunicării. Această statistică de informație poate fi folosită pentru orice sistem care se caracterizează prin punerea în relație a două evenimente.

În plus, așa cum remarcă Rigaux, statistica R oferă avantaje apreciabile, căci ea nu presupune variabilele în mod necesar cantitative, normale în repartiția lor sau chiar ordonate. Dimpotrivă, cea mai mare parte a indicilor de corelare presupun ipoteze destul de rar realizate în practică. Un studiu efectuat de F. Robaye și E. Robaye a confirmat faptul că „statistica informației permite stabilirea corelației item-test fără a fi necesar să se emită ipoteze asupra normalității variabilelor comparate“ [28].

Aplicarea statisticii R la analiza itemurilor unui test

Este vorba doar de aplicarea formulei (E) la datele cuprinse într-un tabel care indică proporțiile reușitelor și eșecurilor observate la un item în funcție de grupe-criterii. Criteriul poate fi fie extern, fie intern (rezultat obținut la toate itemurile testului).

[28] F. Robaye, E. Robaye, *Détermination de la zone discriminative dans un test à items de difficulté croissante*, „Bulletin du C.E.R.P.“, 1956, 6, p. 158.

În această privinţă, distingem două cazuri :

— corelaţia item-test în funcţie de 2 grupe-criterii cuprinzînd 50% din efectiv;

— corelaţia item-test în funcţie de 3 grupe-criterii comportînd 27%, 46% şi 27%.

1. *Două grupe-criterii 50%, distincţie între două nivele.*

Date fiind P şi Q, procentaje de reuşită în grupele 50% superioare şi 50% inferioare, avem 50 — P şi 50 — Q ca procentaje de eşecuri în aceleaşi grupe-criterii. Aceasta permite să se compună tabelul următor :

Criteriu-Item	Reuşite	Eşecuri	Total
grup superior	P	50 - P	50
grup inferior	Q	50 — Q	50
Total	P + Q	100 — P — Q	100

Aplicarea formulei (E) la datele din acest tabel permite să se stabilească astfel statistica R :

$$R_{50\%} = \frac{1}{100}\Big[P\log_2 P + Q\log_2 Q + (50-P)\log_2(50-P) + (50-Q)\log_2(50-Q) - (P+Q)\log_2(P+Q) - (100-P-Q)\log_2(100-P-Q) - 50\log_2 50 - 50\log_2 50 + 100\log_2 100\Big]$$

Să notăm că : $(-50\log_2 50 - 50\log_2 50 + 100\log_2 100) = 100$

Exemple : fie P şi Q respectiv 40% şi 15% pentru un item dat.

Tabel de contingenţă:

	Reuşite	Eşecuri	Total
grup superior	40 5,321	10 3,321	50 5,643
grup inferior	15 3,906	35 5,129	50 5,643
Total	55 5,781	45 5,491	100 6,643

valoarea subliniată $= \log_2$

$$R = \frac{1}{100}\Big[(40\times 5{,}321) + (15\times 3{,}906) + (10\times 3{,}321) + (35\times 5{,}129) - (55\times 5{,}781) - (45\times 5{,}491) - (50\times 5{,}643) - (50\times 5{,}643) + (100\times 6{,}643)\Big] = 0{,}1910$$

2. *Trei grupe-criterii, discuţie între nivelurile superior (27%), mediu (46%), inferior (27%).*

Date fiind P, S şi Q, procentaje de reuşite în grupele superior, mediu, inferior, avem 27—P, 46—S şi 27—Q ca procentaj de eşecuri în aceleaşi grupe-criterii. Aceasta permite să se compună tabelul de mai jos :

Criteriu-Item	Reuşite	Eşecuri	Total
grup superior	P	27 — P	27
grup mediu	S	46 — S	46
grup inferior	Q	27 — Q	27
	P + S + Q	100−P−S−Q	100

Aplicarea formulei (E) la datele din acest tabel permite să se stabilească astfel statistica R :

$$R_{27\%} = \frac{1}{100}\Big[P\log_2 P + S\log_2 S + Q\log_2 Q + (27-P)\log_2(27-P) +$$
$$+ (46-S)\log_2(46-S) + 27-Q)\log_2(27-Q) - (P+S+Q)\log_2(P+S+Q) -$$
$$-(100-P-S-Q)\log_2(100-P-S-Q) - 27\log_2 27 - 46\log_2 46 - 27\log_2 27 + 100\log_2 100\Big]$$

Să notăm că :
$27\log_2 27 - 46\log_2 46 - 27\log_2 27 + 100\log_2 = 153{,}538$ după cum se vede, statistica R permite exploatarea în întregime a informaţiei cuprinse în tabelele compuse pe baza frecvenţelor de reuşite şi de eşecuri (exprimate) traduse în proporţii, ceea ce nu este totdeauna cazul în alte metode, şi anume în acelea ale lui Davis [29], Stanley [30] sau Flanagan [31], care nu fac să intervină decît proporţiile observate la grupele de 27% superioare şi de 27% inferioare.

Exemplu : fie P S şi Q respectiv : 22,50%, 22,08% şi 3,75% pentru un item dat.

Tabel de contingenţă:

	Reuşite	Eşecuri	Total
grup superior	22,50 4,491	4,50 2,169	27 4,754
grup mediu	22,08 4,464	23,92 4,580	46 5,523
grup inferior	3,75 1,906	23,25 4,539	27 4,754
Total	48,33 5,594	51,67 5,691	100 6,643

Valoarea subliniată $= \log_2$

$$R = \frac{1}{100}\Big[(22{,}50 \times 4{,}491) + (22{,}08 \times 4{,}464) + (3{,}75 \times 1{,}906) + (4{,}50 \times 2{,}169) +$$
$$+ (23{,}92 \times 4{,}580) + 23{,}25 \times 4{,}539) - (48{,}33 \times 5{,}594) - (51{,}67 \times 5{,}691) - (27 \times 4{,}754) -$$
$$- (46 \times 5{,}523) - (27 \times 4{,}754) + (100 \times 6{,}643)\Big] = 0{,}2073$$

[29] F. B. Davis, *Op. cit.*
[30] C. C. Ross, J. C. Stanley, *Measurement in today's schools*, New York, 1955, XV, 485 p.
[31] J. C. Flanagan, *Op. cit.*

Determinarea itemurilor discriminatorii depinde evident de severitatea cu care se desemnează valoarea începînd de la care R poate fi considerat ca semnificativ. Semnificaţia lui R depinde de numărul de subiecţi cuprinşi în eşantion, de pragul de probabilitate ales şi de numărul de celule care compun tabelul. Rigaux [32] a calculat, pentru un eşantion de 400 de subiecţi, limitele de la care începînd se admite că valoarea lui R este semnificativă :

K x h	praguri de probabilitate			
	0,10	0,05	0,01	0,001
2 x 2	0,0048	0,0069	0.0119	0,0195
3 x 2	0,0083	0,0108	0,0166	0,0249
4 x 2	0,0112	0,0140	0,0204	0,0293

Mac Gill a arătat că valoarea semnificativă a lui R se poate testa prin metoda lui X^2, căci cantitatea 1,3863 N R se distribuie aproximativ ca o variabilă X^2 la (K-1) (h-1) grade de libertate [33].

Cum valoarea lui R este totdeauna pozitivă sau nulă, pentru a cunoaşte sensul legăturii este necesar să se compare proporţiile observate cu proporţiile teoretice.

Cît priveşte valoarea maximală a lui R, ea depinde de dimensiunile tabelului de contingenţă : după Rigaux [34] şi Benassy [35] „Dacă se consideră un tabel K × h, cu h egal sau mai mic decît K, R de informaţie maximal echivalează cu $\log_a$ h" Astfel :

pentru un tabel 2 × 2 R maximal = $\log_2 2 = 1{,}00$ hartley
3 × 4 R maximal = $\log_2 3 = 1{,}58$ hartley
4 × 5 R maximal = $\log_2 4 = 2{,}00$ hartley

Nu se pot compara deci valabil cantităţi de informaţie transmise decît dacă tabelul de unde provin are dimensiuni h identice.

Statistica R folosită în analiza itemurilor unui test de raţionament spaţial

Am aplicat un test de raţionament spaţial la un eşantion de 240 de subiecţi pentru a măsura valoarea discriminatorie a celor 35 itemuri ale sale. Este vorba de o versiune modificată a testului S_R publicat în bateria de teste de raţionament diferenţial.

Proba S_R cere să se continue mişcarea descoperită într-o serie de cuburi. Trebuie în primul rînd să se descopere legea rotaţiei cuburilor şi să se aleagă apoi dintre 5 figuri pe aceea care continuă exact mişcarea observată [36], [37].

---

[32] H. C. Rigaux, *Confrontation de quelques indices utilisés lors de l'analyse interne d'un test*, „Bull. C.E.R.P.", 1964, 13, p. 75—86.

[33] H. C. Rigaux, *Elaboration du test scolaire E.P.S. arithmétique, étude comparée de l'efficacité de quelques indices de liaison intem-test*, Bruxelles, 1966, 251 p.

[34] H. C. Rigaux, *Op. cit.*

[35] C. Benassy, J. Pelnard, *Etude de quelques données de base de l'examen d'orientation, leur valeur pronostique*, B.I.N.O.P., 1967, 13, 257—390.

[36] G. Meuris, *Les aptitudes au niveau de l'enseignement secondaire, élaboration, validation, étalonnage d'une batterie de tests*, Louvain, 1965, 112 p.

[37] G. Meuris, *Tests de raisonnement différentiel (tests manuel d'application, étalonnage)* Bruxelles, Editest, 1970.

Eşantionul experimental este reprezentativ şi proporţional cu populaţia şcolară căreia testul îi este destinat. El se repartizează în modul următor :

Nivel de studii	Sex		Total	Vîrstă ani	Băieţi şi fete
	Băieţi	Fete			
Anul al 3-lea de					
umanistică veche	20	20	40	13	4
„ latină, „ matem.	20	20	40	14	96
„ modernă	20	20	40	15	81
de învăţămînt tehnic	60	60	120	16	44
				17	15
Total	120	120	240	—	240

Subiecţii care au lucrat fără limită de timp şi pînă ce ultimul item a fost atins au putut să asimileze logic omisiunile, de altfel rare, cu eşecuri.

Pe baza unui criteriu intern, la totalul de puncte obţinute la 35 de itemuri ale testului, am stabilit un grup superior (27%), un grup mediu (46%) şi un grup inferior (27%). Noi am calculat pentru fiecare item proporţiile P, S, Q, precum şi 27 — P, 46 — S, 27 — Q, apoi am aplicat formula $R_{27\%}$ de informaţie transmisă.

Pentru a aprecia valoarea statistică R, am comparat clasamentul pe care l-a dat şi clasamentul itemurilor obţinut prin metoda clasică a lui Davis[38]. Tabela lui Davis indică un indice de discriminare şi de facilitate pe baza proporţiilor de reuşite în grupele inferioară (27%) şi superioară (27%).

Tabelul următor prezintă sinteza rezultatelor noastre :

Itemuri ale testului S_R	R hartley	Clasamentul itemurilor	Indice de discriminare al lui Davis	Clasamentul itemurilor
1	0,0466	1	30	8
2	0,0556	3	33	14
3	0,0698	7	28	4
4	0,0907	13	34	15
5	0,1781	29	41	23
6	0,0809	9	29	7
7	0,0570	4	34	15
8	0,1760	28	50	31
9	0,0515	2	24	2
10	0,1100	17	32	12
11	0,1595	24	43	25
12	0,1392	20	45	27
13	0,0817	10	31	10
14	0,0596	5	21	1
15	0,0733	8	28	4
16	0,1700	27	60	35

[38] F. B. Davis, *Op. cit*

Itemuri ale testului SA	R hartley	Clasamentul itemurilor	Indice de discriminare al lui Davis	Clasamentul itemurilor
17	0.0327	12	31	10
18	0,0620	6	27	3
19	0,1385	19	39	19
20	0,1424	21	40	21
21	0,2026	33	50	31
22	0,2145	35	49	29
23	0,0931	14	30	8
24	0,1812	30	46	28
25	0,1438	23	42	24
26	0,1629	26	49	29
27	0,0823	11	36	18
28	0,1214	18	34	15
29	0,1436	22	39	19
30	0,1862	32	40	21
31	0.1838	31	58	34
32	0,0935	15	28	4
33	0,2072	34	50	31
34	0,1620	25	43	25
35	0,0997	16	32	12

Clasamentele făcute după statistica R şi metoda lui Davis sînt destul de asemănătoare. Corelaţia între cele două clasamente este ridicată ; ea se exprimă prin coeficientul rho al lui Spearman = 0,8642, fie o valoare r = 0,8705 semnificativă la 1%.

Rigaux a comparat de asemenea aceleaşi două metode pe 20 de itemuri ale unui test de aritmetică[39]. Clasamentele pe care le prezintă autorul permit să se obţină o valoare rho = 0,9500, fie r = 0,9543.

În sfîrşit, s-ar putea remarca, în analiza noastră, tendinţa ca itemurile avînd cele mai bune valori R să se situeze la un nivel de dificultate destul de aproape de 0,50 ; astfel, cele 5 itemuri care au fost cel mai bine clasate în raport cu statistica R au o proporţie de eşec mergînd de la 45,00% la 53,75%. Cu toate acestea, trebuie notate anumite itemuri relativ uşoare, care transmit o cantitate de informaţie foarte satisfăcătoare.

[39] H. C. Rigaux, *Op. cit.*

Exerciţii structurale şi învăţarea ortografiei

Prof. univ. dr. docent **GEORGETA MUNTEANU**

În procesul complex de formare a omului societăţii contemporane, însuşirea temeinică a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor ortografice şi de punctuaţie ocupă un loc de o deosebită importanţă în dezvoltarea multilaterală a elevilor.

René Parisse, în articolul *Respect de soi-même* [1], sublinia în mod convingător necesitatea însuşirii scrierii corecte : „ortografia, înseamnă respect faţă de tine însuţi... ortografia este sinonim al eleganţei vizuale ; o primă reputaţie a omului se stabileşte prin aceasta şi dacă aspectul este defavorabil, va fi foarte greu să se îndrepte prima impresie. Scriind şi făcînd greşeli de ortografie puteţi fi desconsiderat înainte de a fi cunoscut,deoarece corectitudinea scrisului este o calitate a omului cult".

Formarea priceperilor şi deprinderilor de scriere corectă este una din sarcinile de bază ale predării unei limbi, sarcină cunoscută tuturor profesorilor care se ocupă cu predarea limbii materne. Dar un adevăr tot atît de cunoscut este şi faptul că atît practicienii cît şi teoreticienii din domeniul învăţămîntului de pretutindeni relevă impasul în care se găseşte în prezent şcoala în ceea ce priveşte realizarea acestei sarcini, menţionate anterior [2].

Dintre temele de importanţă majoră, în literatura pedagogică mondială figurează şi problema formării deprinderilor ortografice a elevilor, tratată din punct de vedere psihologic, pedagogic, medical sau sociologic. În toate studiile şi articolele care abordează problema nivelului ortografic şi de punctuaţie sînt semnalate deficienţe şi dificultăţi importante în această direcţie, apreciindu-se chiar că în şcoala contemporană domină o „criză" în ceea ce priveşte însuşirea ortografiei şi a punctuaţiei. Cauzele multiple ale acestui fenomen negativ, care domină în şcoala contemporană, denumit de francezi „dizortografie", sînt precizate cu justeţe în introducerea la *Culegere de texte pentru dictări* [3].

Pentru remedierea acestei grave deficienţe a învăţării limbii materne, în publicaţiile de specialitate sînt indicate şi multe metode, procedee şi mijloace de remediere [4].

Întrucît însuşirea ortografiei înseamnă nu numai însuşirea unui volum de cunoştinţe, a unui număr de reguli şi norme, ci, mai ales, formarea şi considerarea unui sistem de priceperi şi deprinderi de a opera independent cu diferitele or-

---

[1] „Cahiers pédagogiques", nr. 44, 1963, p. 4.

[2] Edmond Jung, *Le problème de l'ortographe dans plusieurs langues européennes*; Jolande Legrand, *La croisée des chemins, Les fautes. Les Causes, Comment rétablir le prestige de l'ortographe;* A. Charlier, *L'ortographe est une habitude*, „Cahiers pédagogiques", nr. 44, 1963.

[3] Tr. Blajovici, V. Botiş, I. Comănescu, Z. Macovei, *Culegere de texte pentru dictări*, E.D.P., Bucureşti, 1969, p. 11—23.

[4] J. Beante, *Question de génération*, „Cahiers pédagogiques", 1963, nr. 44; Burkhart Richter, *Wie konnen wir die Kenntnisse der Schuler in der Rechtscheibung verbessern*, „Deutschunterricht", Berlin, 1964, nr. 12; Cl. Chiosa, *Cum să corectăm unele greşeli de gramatică şi de ortografie ale elevilor noştri*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1957; Şt. Popescu, *Corelaţia dintre studierea noţiunilor teoretice de gramatică şi formarea deprinderilor de scriere corectă*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1964.

tograme ale limbii române, metoda de bază este *exercițiul*. Orice deprindere este, în esență, automatizarea unei acțiuni, deci și în formarea automatismului ortografic, ca și în „formarea oricărei deprinderi, exercițiul constituie condiția fundamentală“ [5].

În afara varietății de exerciții indicate de autorii [6] care s-au ocupat de problema formării deprinderilor ortografice, *exercițiile structurale*, prin principiile care stau la baza lor, ca și prin multitudinea și varietatea lor, ar putea contribui într-o măsură destul de mare la remedierea măcar în parte a deficiențelor din însușirea ortografiei.

Încercînd să prezentăm unele exerciții structurale, utilizabile în formarea deprinderilor ortografice, va trebui să lămurim următoarele aspecte ale acestei teme : Ce este o structură ? ; Caracterele generale ale exercițiilor structurale ; Diferite tipuri de exerciții structurale utilizabile în însușirea ortografiei limbii române.

Termenul de „structură“ a primit o mulțime de înțelesuri, fiind utilizat în domenii diferite. În lingvistică se utilizează în situații multiple : structură sonoră, structură lexicală, structură gramaticală, structură sintactică, structură semantică, structură stilistică, lingvistică structurală, exerciții structurale, sistem structural.

Vom folosi termenul de structură în sensul cel mai general și anume de „totalitate sau sistem de raporturi“. Plecînd de la această accepție fundamentală și admițînd toate criticile și rezervele, vom prezenta accepțiile din punctul de vedere al unei pedagogii practice, formulate într-un studiu asupra structurilor, accepțiune însușită de Centrul internațional de studii pedagogice de la Sèvres.

„O structură este în primul rînd o grupare de cuvinte într-o frază ; în al doilea rînd, într-un mod mai abstract, un fel de a aranja cuvintele, prin urmare o grupare care se găsește într-un număr mai mic sau mai mare de fraze ; în al treilea rînd, pe plan psihologic, care este cel mai important pentru noi, deprinderea care este legată de întrebuințarea acestei grupări. În această accepțiune „structura“ devine sinonim cu mecanism, automatism și cei mai mulți lingviști în acest sens nu vor face decît să se ridice la un grad superior de abstractizare, după care ei vor înțelege prin „structura“ unei limbi un ansamblu, un sistem de mecanisme care guvernează această limbă“. În continuare, autorul precizează, pentru ca poziția sa să fie mai clară, că o structură merită cu atît mai multă atenție, cu cît elevii o reține cu ușurință și elevii asimilează greu toate cunoștințele (frazele) care nu corespund mersului obișnuit al gîndirii lor, modului obișnuit de a alege și de a asocia cuvintele [7]. Structurilor lingvistice le corespund structuri mintale.

În predarea limbilor se utilizează structurile sub forma unor exerciții structurale, create în primul rînd spre a se utiliza pentru învățarea limbilor străine.

Deși la învățarea limbilor străine exercițiile structurale sînt folosite în special pentru comunicarea orală, în limba maternă poate fi utilizată marea majoritate a tipurilor de exerciții structurale pentru formarea deprinderilor ortografice.

Utilizarea exercițiilor structurale pentru învățarea ortografiei limbii materne se sprijină atît pe baza psihologică, cît și pe caracterele generale ale exercițiilor structurale.

---

[5] *Psihologia generală* (sub red. Al. Roșca), E.D.P., 1966, p. 411.

[6] George Beldescu, *Exercițiul de dictare*, „Limba și literatura“, XI, 1966; George Beldescu, *Tipuri de exerciții în predarea limbii române*, în *Probleme de metodică. Limbă și literatură*, București, E.S.D.P., 1960; G. Munteanu, *Instrucția programată și învățarea prin modele utilizate în predarea gramaticii și a ortografiei limbii române*, „Revista de pedagogie“ nr. 2/1967.

[7] Réné Michéa, *Les structures*, în *L'Enseignement de langues vivantes. La notion de structures. Les exercices structuraux*, C.I.E.P., Sèvres, 1968, p. 3.

Exercițiile structurale se sprijină pe cîteva criterii de eficacitate care reprezintă caracteristicile lor generale[8], care sînt specifice și valabile și în utilizarea exercițiilor structurale în ortografia limbii materne. Aceste criterii de eficacitate sînt următoarele :

— *Simplicitatea.* În exercițiile structurale este necesar a se folosi un material limitat, cu propoziții scurte, deci cu structuri simple, în care problema pusă (în cazul nostru ortograma) să iasă în evidență.

— *Varietatea.* Exercițiile trebuie să fie variate și scurte, astfel încît să poată menține în permanență viu interesul elevilor. Deși repetiția cu scopul automatismului ar părea plictisitoare, ea e necesară pentru fixarea obișnuințelor, deprinderilor și a reflexelor. De aceea, trebuie să se găsească un echilibru între varietatea și scurtimea exercițiilor cu numărul suficient al repetițiilor, spre a fixa deosebirile și a asigura însușirea temeinică fără a da loc la plictiseală pentru elevi.

Totul e în funcție de dificultatea problemei puse și de aceea exercițiile trebuie să fie gradate, pentru ca dificultatea să rămînă constantă și elevul să poată avansa fără salturi. Din experiența practicienilor, pare că 8 pînă la 12 structuri repetate sînt necesare și suficiente spre a prezenta garanții de eficacitate.

— *Progresia* este un alt criteriu de eficacitate care are aici toată importanța. În utilizarea structurilor trebuie să se aibă în vedere introducerea opozițiilor în contexte cu dificultăți crescînde, fără a opri ritmul de progresie.

În concluzie se poate spune că exercițiul perfect ar fi cel care întrunește caracterul de simplicitate, de varietate, de grijă pentru progresie.

Respectînd aceste caractere, exercițiile structurale sînt grupate în următoarele tipuri[9] utilizate în învățarea limbilor străine și care se pot utiliza și în însușirea ortografiei :

1. exerciții de repetare : simplă, regresivă, cu adăugare ;
2. exerciții de substituire : simplă, bipartită, tripartită sau multipartită, prin expansiune sau reducere, prin corelare ;
3. exerciții de transformare prin adăugare, reducere ;
4. completare.

1. Cel mai simplu exercițiu structural este *repetiția*, care este punctul de plecare al celor mai multe exerciții structurale. Repetiția contribuie și la fixarea ortogramelor și la formarea automatismelor ortografice.

a. *Exercițiile de repetiție simplă* se pot aplica la multe ortograme :

— Srierea N. pl. la substantive cu *2 i :*

Numărul singular	Numărul plural nearticulat	Numărul plural articulat
elev	elevi	elev*ii*
muncitor	muncitori	muncitor*ii*
munte	munți	munț*ii*
codru	codri	codr*ii*
pom	pomi	pom*ii*

[8] François Réquédat, *Les exercices structuraux*, Libraire Hachette et Larousse, 1968, p. 18—20.

[9] François Réquédat, *Les exercices structuraux*, Hachette-Larousse, 1968, p. 21-36; Geneviève Delatre, *Les differents types d'exercices structuraux*, C.I.E.P., Sèvres, 1968, p. 2; Denis Girard, *Les exercices structuraux : doctrine et pratique*, C.I.E.P., Sèvre 1968.

— Scrierea formelor scurte ale pronumelui personal în diferite poziţii (Ex. : pers. I. în D. aşezat înaintea verbului)

mi-a prezentat	un prieten
mi-a spus	lecţia
mi-a arătat	un album
mi-a adus	un dar

b. Exerciţiile de *repetare regresivă* constau în a repeta mai întîi ultimul segment al unei structuri, pe urmă se repetă ultimul cu penultimul, pînă se repetă întreaga structură. Astfel, segmentul ultim care prezintă ortograma de fixat se repetă de mai multe ori.

(Ex.scrierea pluralului adjectivelor terminate în *iu, ie) :*

arămii
arămii sau *aurii*
sînt *arămii* sau *aurii*
frunzele codrilor sînt *arămii* sau *aurii*
Toamna, frunzele codrilor sînt *arămii* sau *aurii.*

c. *Repetarea prin adăugare* urmăreşte acelaşi scop de a reveni asupra ortogramelor ce trebuie fixate. Dar operaţia se face în sens invers decît la repetarea regresivă, adăugîndu-se forme noi, cele de la început repetîndu-se ori de cîte ori se introduce un nou segment. (Ex. scrierea formelor prezentului verbului *a fi)*

Eu sînt cuminte	(Eu *sînt* cuminte)
Îs silitor	(Eu *sînt* cuminte şi *îs* silitor)
Nu-s ascultător	(Eu *sînt* cuminte şi *îs* silitor dar *nu-s* ascultător)

2. *Exerciţiile structurale de substituire,* aşa cum le explică denumirea, constau în înlocuirea unuia sau mai multor segmente ale unei structuri.

Pentru a înţelege mecanismul exerciţiilor de substituire foarte variate, prezentăm tot exemplul pentru scrierea prezentului verbului „a fi". Fiecare termen al propoziţiei este aşezat într-o casetă, deoarece fiecare secvenţă (fiecare structură morfologică) poate fi substituită. În cazul nostru este substituit numai verbul (secvenţa 2)

1	2	3	4
Eu	sînt	elev	cuminte.
1	2	3	4
Eu	îs	elev	cuminte.

Deosebită de exerciţiul de repetare, care îl iniţiază pe elev în scrierea unei ortograme, substituirea care schimbă structura îl învaţă pe elev cu recunoaşterea şi utilizarea acestei structuri. Îmbinarea repetării cu substituirea constituie faza pregătitoare a exerciţiilor mai dificile, în care elevul va trebui să opereze cu mai multe structuri. Se disting mai multe tipuri de exerciţii structurale de substituire şi anume :

a. *Substituirea simplă*, în care schimbarea se operează numai asupra unei secvenţe, a unei singure structuri şi se poate utiliza în ortografia formelor neaccentuate ale pronumelui, operînd substituiri diferite :

— substituirea singularului cu pluralul :

— pronumele aşezat înaintea verbului :

	a dat		a dat
(sg.)	mi-a spus	(pl.)	ne-a dat
	a cerut		a cerut

sau pronumele aşezat după verb :

	spunîndu-			spunîndu-	
(sg.)	dîndu	- mi	(pl.)	dîndu	- ne
	cerîndu-			cerîndu	-

b. *Substituirea bipartită* se operează în două secvenţe. Spre exemplu, se înlocuiesc două din formele pronumelui personal, la persoana I la dativ, cu formele persoanei a II-a :

	a adus			a adus	
mie mi -	a arătat		ţie ţi -	a arătat	
	a vorbit			a vorbit	

c. *Substituirea tripartită* se operează în trei secvenţe sau în trei situaţii. La ortografie, o substituire tripartită se poate opera în funcţie de poziţia formei neaccentuate a pronumelui personal cînd ortogramele sînt diferite : *ţi-* (înaintea verbului), *ţi-* (după verb), *ţi-* (între verb şi pronume).

	a luat	luîndu -	luîndu -
ţi -	a spus	spunîndu - *ţi*	spunîndu - *ţi* - se
	a arătat	arătîndu -	arătîndu -

Substituirea multipartită se face alternativ sau concomitent la două, trei sau mai multe structuri fără a schimba structura gramaticală. Aceste exerciţii sînt considerate şi exerciţii de progresie bipartită, tripartită sau multipartită.

Cu exerciţii structurale de substituire multipartită se poate opera şi la alte categorii de ortograme. De exemplu, la scrierea pluralului cu 2 i, atît la masculin cît şi la feminin, a adjectivelor terminate în — iu (m), — ie (f).

	arămiu		
codru	auriu		
	argintiu	codri	arămii
		frunze	argintii
	arămie		aurii
frunză	aurie		
	argintie		

Substituirea se poate efectua şi *prin expansiune* sau *prin reducere*. În loc de a menţine numărul fix de segmente, ca în primul model, substituirea ia înfăţişarea unui exerciţiu, în care se adaugă sau se reduc structurile. Scopul acestor exerciţii este de a permite elevilor să efectueze forme variate de exerciţii şi de a realiza caracterul progresiv al exerciţiilor structurale.

Un exerciţiu de substituire prin expansiune se poate utiliza tot la ortografia pronumelui personal, solicitînd elevii să completeze fraze rînd pe rînd, cu toate

formele acestui pronume la dativ sau la acuzativ, efectuînd apoi și substituirea la diferite persoane.

Mie îmi place (să mi se dea)

Mie îmi place să-*mi* dea (ceea ce mi-a promis).

Mie îmi place să-mi dea ceea ce mi-a fost promis.

Spunîndu-*mi*-se, *mie îmi* place *să-mi* dea ceea ce mi-a fost promis (că-mi va da un dar).

Spunîndu-*mi*-se, că-mi va da un dar, mie îmi place să-mi dea ceea ce mi-a fost promis.

Exercițiul de substituire cu corelație este un exercițiu în care substituirea se face avîndu-se în vedere legături diferite între mai multe poziții, înlănțuindu-se segmentele structurilor într-un număr mai mare de schimbări. Astfel, pentru ortografia verbului „a fi" la prezent, persoana a III-a se pot opera un număr de 16 schimbări pentru masculin și de 16 schimbări pentru feminin, stabilind corelații între pronume, cele patru forme ale verbului „a fi" la prezent și diferite profesiuni, fără a schimba înțelesul verbului „a fi", indiferent de formă. Totodată se formează deprinderi de scriere corectă a acestor forme dacă se vor scrie exemple de acest tip (Ea este filatoare și-i și țesătoare).

Un exercițiu de substituire cu corelația segmentelor din pozițiile 1 cu 2 și cu 3 pentru persoana a III-a masculin și din pozițiile 1 cu 2 și cu 4 pentru persoana a III-a feminin poate lua forma următoare :

	Este	inginer	filatoare
El	e	strungar	învățătoare
Ea	îi	agronom	țesătoare
	e	laminorist	medic
1	2	3	4

3. Altă grupă mare de *exerciții structurale* o formează cele *de transformare*. Exercițiul de transformare solicită o opoziție gramaticală sau ortografică ce caracterizează structura respectivă. Și exercițiile de transformare pot fi de mai multe feluri :

a. Exerciții de transformare *simple*, ca de exemplu transformarea adjectivului pronominal posesiv în pronume posesiv cu scopul scrierii formelor *noștri, voștri.*

Elevii noștri sînt silitori.
Ai noștri sînt harnici.
Colegii voștri sînt disciplinați.
Ai voștri sînt ordonați.

b. *Exerciții de transformare prin adăugarea* unui element care va aduce o modificare a structurii și va pune și o problemă ortografică :

El este agricultor.	El este agricultor, dar nu-i tractorist.
Ei sînt strungari.	Ei sînt strungari, dar nu-s laminoriști.

c. *Exercițiile de transformare prin reducere* solicită suprimarea unui element al structurii, necesitînd o schimbare care este pusă în evidență. Astfel, pentru

Concluzia aceasta nu acoperă exact faptele. În primul rînd, numai unii subiecți descoperă — potrivit autorilor — la această vîrstă procedeul de construire a combinărilor [12]. Nu știm ce procent reprezintă aceștia și nici cum evoluează ceilalți. În cazul aranjamentelor, subiecții nu rezolvă problema decît la 13 ani, iar în cazul permutărilor, deși aparent e vorba de o operație mai simplă, autorii arată că subiecții nu găsesc un procedeu decît la 14—15 ani [13]. În al doilea rînd, răspunsurile pe care autorii le obțin nu pot fi considerate spontane (sau rezultînd dintr-o experiență generală a copilului), întrucît procedeul de investigație folosit include un coeficient oarecare de instruire — neexplicitat însă ca atare. De pildă, în cazul permutărilor, subiectul este întîi chestionat în legătură cu permutările de două obiecte după care se trece la 3, la 4 etc. Or, însăși această amplificare treptată instruiește, sugerează procedeul realizării permutărilor. Analiza aceasta pare să conducă la două ipoteze : a) în stadiul operațiilor formale capacitatea combinatorie continuă să progreseze chiar după ce, conform teoriei, operațiile formale trebuie considerate constituite ; b) acest proces ar putea fi accelerat printr-o instruire sistematică.

Legătura intimă dintre capacitatea combinatorie și caracteristicile gîndirii logice — reversibilitate, compozabilitate, inventivitate — a sugerat unor autori utilizarea activităților combinatorii pentru testarea nivelului intelectual : E. Claparède (cf. Dubosson), J. Dubosson [14] și F. Longeot [15]. Aplicarea testelor respective unor copii de diferite vîrste (Dubosson la 5—9 ani, Longeot la 9—16 ani) pune în evidență o tendință de ameliorare a răspunsurilor o dată cu vîrsta. Longeot a cercetat și efectul unei instruiri matematice acționînd prin transfer (conceptul de produs cartezian) asupra capacității combinatorii (permutări) a adolescentului [16].

Principalul obiectiv al cercetării noastre a fost *investigarea sistematică a efectului unei instruiri directe asupra capacității combinatorii a copilului și adolescentului.* Ne-am ocupat de aranjamente cu repetiție (avînd formula n^p) și de permutări. În acest context am socotit interesant să explorăm și o fațetă opusă a fenomenului : estimarea subiectivă spontană de către subiecți — în afara oricărui procedeu explicit de inventariere — a numărului de posibilități într-o situație dată (în speță, numărul de permutări care se poate realiza cu 3, 4 și 5 obiecte). Firește, în cadrul ședinței experimentale se solicita întîi estimarea subiectivă, după care se trecea la inventarierea sistematică a posibilităților, bazată pe o strategie explicită.

Metodă și rezultate

Subiecții au fost elevi în clasele a IV-a (10,3 — 11,5 ani), a VI-a (12,2 — 13,4 ani) și a VIII-a (14,0 — 15,2 ani) ale unor școli generale din București, 20 de subiecți pentru fiecare nivel de vîrstă.

Materialul a constat din litere și numere imprimate pe bucăți mici de carton, figuri geometrice colorate, decupate în carton (patrate, triunghiuri, elipse).

Procedeul. În cadrul aceleiași ședințe experimentale se investigau (în ordinea în care le consemnăm) : a) Estimarea subiectivă a numărului de permutări. b) Achiziția de către subiect a procedeelor de inventariere exhaustivă a aranjărilor și per-

[12] J. Piaget și B. Inhelder, *Op. cit.*, 1951, p. 133.
[13] J. Piaget și B. Inhelder, *Op. cit.*, 1951, p. 189.
[14] J. Dubosson, (1957), *Le problème de l'orientation scolaire,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p. 122—133.
[15] F. Longeot, (1967), *Aspects différentiels de la psychologie génétique,* BINOP, 2-ème série, numéro spécial, p. 66—67.
[16] F. Longeot, (1968), *La pédagogie des mathématiques et le développement des opérations formelles dans le second cycle de l'enseignement secondaire,* „Enfance" 5, p. 378—389.

mutărilor. Pentru a facilita urmărirea expunerii vom prezenta separat detaliile de procedură şi rezultatele obţinute pentru cele două aspecte.

a) *Estimarea subiectivă*

Procedeul : Se pun pe masă literele A, B, C, se arată subiectului cum, schimbîndu-se ordinea literelor, se obţin diferite grupuri (permutări) şi se cere subiectului să aprecieze cîte permutări pot fi efectuate cu cele 3 litere, apoi cu 3 cifre, cu 3 figuri. Se procedează în acelaşi mod cu 4 şi apoi cu 5 litere, cifre, figuri.

Rezultate. În tabelul nr. 1 se indică mediile şi deviaţiile standard ale răspunsurilor date de subiecţi. Întrucît rezultatele obţinute la litere, cifre şi figuri au fost aproape identice, dăm numai rezultatele obţinute la litere.

Tabelul 1. ESTIMĂRILE SUBIECTIVE ALE NUMĂRULUI DE PERMUTĂRI POSIBILE CU 3, 4 ŞI 5 OBIECTE. MEDII ŞI DEVIAŢII STANDARD.

Clasa	Trei litere		Patru litere		Cinci litere	
	M	SD	M	SD	M	SD
a IV-a	4,30	1,95	6,70	3,74	9,10	6,32
a VI-a	5,50	2,09	9,85	4,03	14,65	7,23
a VIII-a	5,30	1,68	9,60	4,36	16,05	8,02

Deoarece aceste răspunsuri trebuie judecate în raport cu valorile corecte obţinute prin calcul, prezentăm în tabelul 2 valorile relative obţinute prin divizarea mediilor din tabelul 1 cu : 6 pentru P_3, cu 24 pentru P_4 şi cu 120 pentru P_5.

Tabelul 2. MEDIILE ŞI DEVIAŢIILE STANDARD ALE ESTIMĂRILOR SUBIECTIVE, VALORI RELATIVE ALE NUMĂRULUI DE PERMUTĂRI POSIBILE CU 3, 4 ŞI 5 OBIECTE.

Clasa	Trei litere		Patru litere		Cinci litere	
	M	SD	M	SD	M	SD
a IV-a	0,71	0,32	0,28	0,16	00,7	00,5
a VI-a	0,31	0,35	0,41	0,17	0,12	0,06
a VIII-a	0,87	0,28	0,40	0,18	0.12	0,06

A fost efectuată o analiză de varianţă cu doi factori : vîrstă, număr de obiecte (3 × 3), asupra datelor pe care le rezumă tabelul 2 (cu măsuri repetate în ceea ce priveşte numărul de obiecte). Rezultatul acestei analize ne arată că factorul *vîrstă* este semnificativ — $F\ (2,57) = 3,89\ p < 0,05$, iar factorul *număr de elemente* este puternic semnificativ — $F\ (2,114) = 268,80\ p < 0,001$). Interacţiunea nu este semnificativă.

Inspectarea datelor ne conduce la următoarele constatări : 1) Se remarcă o tendinţă generală de *subestimare a numărului de permutări posibile.* 2) *Subestimarea este cu atît mai importantă cu cît este mai mare numărul de obiecte considerate.* Dacă pentru P_3 valorile indicate de subiecţi reprezintă 80—90% în raport cu numărul corect, pentru P_5 se ajunge la subestimări flagrante. 3) Se constată o ame-

liorare a estimațiilor cu vîrsta dar *vîrsta de 12 ani (clasa a VI-a) reprezintă evident un prag.* Astfel testînd semnificația diferențelor dintre mediile obținute de subiecți de clasa a IV-a și a VI-a (datele din tabelul 1) cu *t*-uri, obținem : pentru P_3, $t = 1{,}93$, $p < 0{,}05$; pentru P_4, $t = 2{,}76$ $p < 0{,}01$; pentru P_5, $t = 4{,}86$ $p < 0{,}01$. Comparînd clasa a VI-a cu clasa a VIII-a nu constatăm vreo diferență semnificativă pentru P_3 și P_4. Numai la P_5, $t = 1{,}86$, p fiind aproape de pragul de semnificație 0,05. Pentru P_5 se constată deci o creștere și de la 12 la 14 ani, ameliorare care nu există pentru P_3 și P_4. Se poate admite că diferențele dintre vîrste cresc o dată cu numărul de obiecte considerate.

b) *Efectele instruirii*

Două principii ne-au condus în proiectarea acestei etape a ședinței experimentale.

1. Am socotit util să îmbinăm unele tehnici ale instruirii programate și ale instruirii prin descoperire într-un procedeu pe care l-am denumit *instruire prin descoperire programată.* Întregul proces instructiv este divizat în secvențe după următoarele criterii : a) fiecare secvență poate începe cu o întrebare a experimentatorului, astfel încît este posibil să se obțină un răspuns corect din partea subiectului ; fiecare secvență (chiar dacă răspunsul a trebuit să fie dat de experimentator) se poate apoi desfășura relativ spontan ; b) trecerea la secvența ulterioară poate avea loc prin generalizarea achiziției precedente.

2. Într-o lucrare anterioară am formulat ipoteza următoare : în cursul asimilării abstracțiilor elevul își construiește diferite modele figurale implicite, adică necontrolate conștient de rețeaua conceptuală. Asemenea modele figurale implicite devin o sursă de erori. Este indicat ca procesul să fie ghidat sistematic de către profesor, în așa fel încît modelul obținut să fie corect și să poată fi manevrat și controlat conștient [17]. De fapt, un asemenea model poate fi considerat ca un model generativ, datorită proprietății sale de autoprofilare. Modelul figural de care ne-am servit a fost acela al diagramelor arborescente, folosite curent în raționamentele probabiliste.

Procedeul :

Aranjamente (cu repetiție) de două obiecte luate cîte trei. Într-un săculeț opac se introduc literele A și B. Se cere subiectului să efectueze trei extrageri — reintroducînd de fiecare dată litera extrasă — și să noteze grupa obținută. E : „Cîte asemenea grupe, diferite una de alta, s-ar putea obține ?“ După obținerea răspunsului se cere subiectului să scrie grupele pe care socotește că le poate forma. E : „Nu am putea găsi o metodă care să ne ajute să găsim ușor toate grupele ? Ia încearcă !“ E : „Care poate fi prima literă extrasă ?“ Se notează în coloană A și B. E : „După A ce ar putea să urmeze ?“. Dacă S nu știe, E dă răspunsul : „Fie A, fie B“ și notează această primă ramificare. Se trece și la B și se obțin astfel grupe de cîte două litere pe care subiectul este pus să le citească. E : „Să judecăm mai departe ; trecem la a treia extragere“.

[17] E. Fischbein, *Modèles figuraux implicites et apprentissage conceptuel*, Referat prezentat la al XIX-lea Congres internațional de psihologie, Londra, 1969.

Avem astfel următoarele secvențe ilustrate în figura 1.

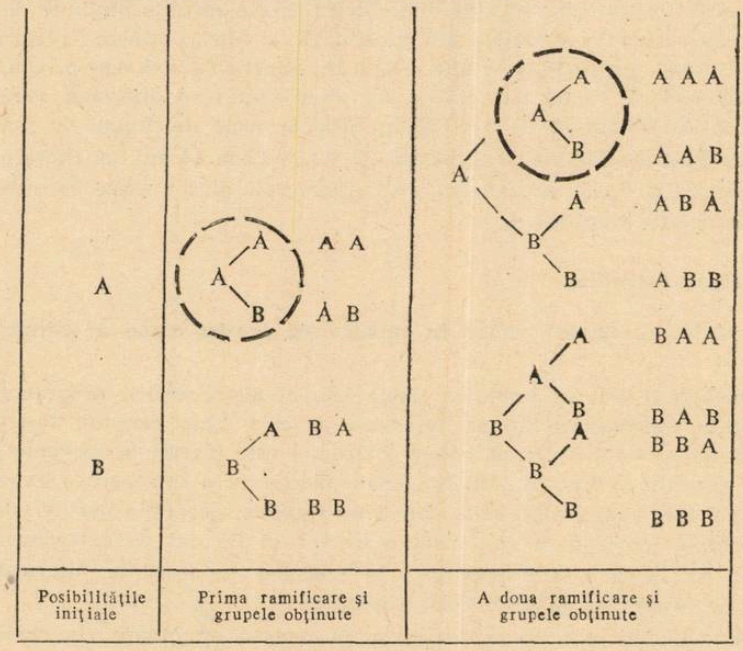


Fig 1

Am încercuit cu o linie punctată ceea ce s-ar putea numi *momentele nodale* ale procesului. Momentele nodale jalonează de fapt palierele înțelegerii. Fiecare dintre ele este marcat de o întrebare destinată a suscita, printr-o generalizare limitată a experienței anterioare, saltul intelectului către o nouă fază a procesului constructiv. După ce diagrama este realizată, se cere elevului să o interpreteze, notînd grupele formate. Ultimele întrebări sînt destinate a conduce subiectul la formula de calcul. E: „Nu s-ar putea obține acest rezultat printr-un simplu calcul? Să examinăm diagrama!". În cazul cînd subiectul nu izbutește să treacă direct de la diagramă la calcul i se reamintește principiul de construcție. „Am avut la început două posibilități. Fiecăreia dintre acestea îi urmau alte două etc. . . ."

Aranjamente (cu repetiție) de două obiecte luate cîte patru. În continuare, i se cerea subiectului să calculeze numărul de aranjamente de două obiecte luate cîte patru, fără a recurge la diagramă. Dacă elevul nu izbutea, i se cerea să construiască întîi diagrama din care să deducă schema de calcul. Se cerea, în continuare, subiectului să calculeze fără diagramă numărul de aranjamente de două obiecte luate cîte cinci.

Permutări. Se introduc în săculeț literele A, B, C se amestecă și i se cere subiectului să extragă pe rînd cîte o literă, fără a mai reintroduce litera extrasă. Subiectul — care cunoaște deja termenul *permutare* de la începutul ședinței (estimările subiective) — notează grupa formată. I se cere să scrie grupele pe care le poate construi. I se cere apoi să folosească o metodă așa cum a găsit și la aranjări. În principiu, schema de instruire folosită de experimentator este aceeași ca la aranjamente. Fazele de construire a diagramei rezultă din figura 2.

După construcția diagramei se cere să se determine doar prin calcul P_3. Se cere apoi *tot numai prin calcul* P_4. Dacă subiectul nu știe, i se cere să facă întîi

diagrama și apoi calculul. Ultima întrebare : calculul pentru P_5. Ideea de bază a procedeului de instruire este aceea că *alternarea adecvată a tehnicilor intuitive și a abstracțiilor sintetizante stimulează activitatea mintală a copilului și duce deci la achiziții structurale.*

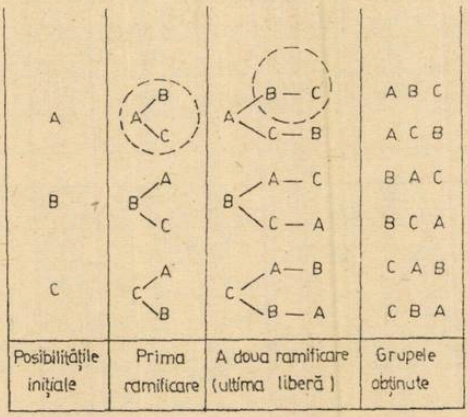


Fig. 2

Rezultatele obținute

Rezultatele sînt expuse în tabelele nr. 3 (aranjamente) și nr. 4 (permutări).

Tabelul 3. ARANJAMENTE CU REPETIȚIE DE 2 LITERE ÎN GRUPE DE CÎTE 3 ȘI 4.

Aranjamente de două litere în grupe de cîte trei									
	Construirea diagramei						Calcul		
	Prima ramificare		A doua ramificare		Lectura grupelor		Rezolvare prin calcul		
Clasa	S	E	S	E	S	S+E	S	S+E	E
a IV-a	$2_{(10)}$	$18_{(90)}$	$7_{(35)}$	$13_{(65)}$	$13_{(65)}$	$7_{(35)}$	$9_{(45)}$	$10_{(50)}$	$1_{(5)}$
a VI-a	$0_{(0)}$	$20_{(100)}$	$13_{(65)}$	$7_{(35)}$	$18_{(90)}$	$2_{(10)}$	$8_{(40)}$	$8_{(40)}$	$4_{(20)}$
a VIII-a	$7_{(35)}$	$13_{(65)}$	$14_{(70)}$	$6_{(30)}$	$16_{(80)}$	$4_{(20)}$	$12_{(60)}$	$7_{(35)}$	$1_{(5)}$

Aranjamente de două litere în grupe de cîte patru						
	I Calcul II Diagrama		I Diagrama II Calcul		Nu rezolvă	
Clasa	S	S+E*	S	S+E**	Calculul	Diagrama
a IV-a	$15_{(75)}$	$2_{(10)}$	$1_{(5)}$	$1_{(5)}$	$1_{(5)}$	—
a VI-a	$17_{(85)}$	—	$1_{(5)}$	$1_{(5)}$	—	$1_{(5)}$
a VIII-a	$19_{(95)}$	—	—	$1_{(5)}$	—	—

Legenda: S: nr. subiecților care rezolvă singuri; S+E: nr. subiecților care rezolvă cu ajutorul indicațiilor experimentatorului; E: rezolvare dată de experimentator; *: indicațiile au fost necesare numai pentru construirea diagramei; **: indicațiile au fost necesare numai pentru calcul. Cifrele din paranteze indică procente.

Tabelul 4. PERMUTĂRI DE TREI, PATRU ŞI CINCI LITERE DUPĂ ÎNVĂŢAREA ARANJAMENTELOR (ACEEAŞI LEGENDĂ CA LA TABELUL 3)

Permutări de trei litere									
	Prima ramificare		A doua ramificare		Lectura grupelor	Rezolvare prin calcul		
Clasa	S	S+E	S	S+E	S	S	S+E	E
a IV-a	$17_{(85)}$	$3_{(15)}$	$16_{(80)}$	$4_{(20)}$	$20_{(100)}$	$14_{(70)}$	$1_{(15)}$	$5_{(25)}$
a VI-a	$15_{(75)}$	$5_{(25)}$	$15_{(75)}$	$5_{(25)}$	$20_{(100)}$	$17_{(85)}$	$2_{(10)}$	$1_{(5)}$
a VIII-a	$18_{(90)}$	$2_{(10)}$	$15_{(75)}$	$5_{(25)}$	$20_{(100)}$	$19_{(95)}$	—	$1_{(5)}$

Permutări de patru litere									
	I Calcul II Diagrama			I Diagrama II Calcul			Rezolvări numai prin :		Nu rezolvă
Clasa	S	S+E*	S+E**	S	S+E*	S+E**	calcul	diagrama	
a IV-a	$12_{(60)}$	$1_{(5)}$	—	$2_{(10)}$	—	$1_{(5)}$	$2_{(10)}$	—	$2_{(10)}$
a VI-a	$12_{(60)}$	—	$1_{(5)}$	$2_{(10)}$	—	$2_{(10)}$	$1_{(5)}$	—	$2_{(10)}$
a VIII-a	$12_{(60)}$	$1_{(5)}$	—	$4_{(20)}$	$1_{(5)}$	—	—	$1_{(5)}$	$1_{(5)}$

Permutări de cinci litere		
	C A L C U L	
Clasa	corect	greşit
a IV-a	$16_{(80)}$	$4_{(20)}$
a VI-a	$16_{(85)}$	$3_{(15)}$
a VIII-a	$18_{(90)}$	$2_{(10)}$

Analiza tabelelor nr. 3 şi nr. 4, ne conduce la următoarele constatări :

a) Elevii asimilează modelul diagramei arborescente secvenţă cu secvenţă în cursul primei părţi a şedinţei experimentale (aranjări de două litere luate cîte trei). Se constată o ameliorare de la o secvenţă la alta, la toate cele trei nivele de vîrstă, ceea ce confirmă prezenţa efectului principal presupus de învăţarea prin descoperire — *capacitatea de transfer, prin generalizare, a achiziţiei, în cursul fiecărei etape.*

b) Rezolvarea prin calcul (2×2×2) nu apare însă spontan decît la un număr redus de elevi. Chiar la clasa a VIII-a o parte dintre elevi nu izbutesc să transpună diagrama, numai printr-un efort propriu, într-o operaţie numerică. Sînt necesare pentru aceasta unele sugestii din partea experimentatorului.

c) Progresele realizate în prima etapă a şedinţei se dovedesc însă a fi structurale, întrucît trecîndu-se de la P_3 la P_4 majoritatea subiecţilor izbutesc în mod independent să efectueze calculul şi să construiască diagrama.

d) Trecînd la permutări de 3 litere (tabelul nr. 4) constatăm că de astă dată în jur de 80% din subiecţi realizează independent construcţia diagramei, ceea ce denotă incontestabil efectul unui transfer depărtat.

e) După cum se poate constata din tabelul 4, numai la clasa a IV-a numărul subiecţilor care descoperă independent schema de calcul $P_3 = (1\times2\times3)$ este mai mic decît al celor care construiesc diagrama (70% faţă de 85%). La clasele a VI-a

scrierea formelor multiple ale verbului *a fi* la prezent se poate folosi acest tip de exercițiu pentru a scoate în evidență ortografia formelor *i* - ; *-i* sau *s-* ; *-s*

El în clasă ? i- acolo
este
Ea acasă nu-i acasă

Ești acasă după-amiază ? s- acasă
nu-s

4. Un alt tip de exerciții structurale sînt cele de *completare*, care sînt utilizabile după ce s-au folosit și alte tipuri de exerciții și elevii au siguranța unei completări corecte. Se poate folosi pentru fixarea ortografiei substantivelor la N. pl. cu 2 și 3 **i.**

Unii pionier_____sînt silitori.
Pionier _____sînt silitori.
Unii copi_____sînt cuminți.
Copi _____sînt cuminți... etc.

În învățarea limbilor moderne se mai folosesc și alte tipuri de exerciții structurale, referitoare la întrebări și răspunsuri, dar întrucît nu pot avea aplicare în formarea deprinderilor ortografice nu le menționăm.

Cu privire la introducerea exercițiilor structurale în însușirea automatismelor ortografice se pot preciza cîteva *concluzii :*

— Datorită principiilor și caracterelor generale specifice exercițiilor structurale, ele pot fi utilizate cu eficiență în formarea deprinderilor ortografice.

— Datorită varietății și a multiplelor tipuri de exerciții structurale, introducerea acestor exerciții, alături de cele menționate în metodici și în studiile de specialitate, aduce o îmbogățire a acestor mijloace și chiar poate asigura o mai rapidă și mai temeinică însușire a deprinderilor datorită repetiției, varietății, simplității și complexității situațiilor pe care le prezintă aceste exerciții în utilizarea ortogramelor.

— Datorită acelorași calități, rezolvarea exercițiilor structurale, prin varietatea lor, poate asigura o creștere a flexibilității gîndirii elevilor și o dezvoltare a capacităților intelectuale ale elevilor.

— Pentru a preciza cu mai multă exactitate gradul de eficacitate și eficiență a exercițiilor structurale în formarea automatismelor ortografice este desigur necesară o cercetare experimentală.

Capacitatea combinatorie la adolescenți

E. FISCHBEIN, ILEANA BĂRBAT, I. MÎNZAT
Institutul de psihologie al Academiei de științe sociale și politice

Un număr de studii anterioare au demonstrat faptul că gîndirea copilului poate opera cu conceptul de probabilitate. După unii autori (Yost et. al. [1], Siegel și Mc.Andrews [2], Goldman și Denny [3], Davies [4], Fischbein et al. [5], [6]), ideea de probabilitate sau cel puțin de șansă intervine chiar în raționamentele copilului preșcolar. După alții (Piaget și Inhelder [7], Offenbach [8], [9]), ideea de probabilitate apare după vîrsta de 7 ani, dar între 7 și 12 ani ea poate fi folosită numai în situații concrete ; mai tîrziu, în stadiul operațiilor formale, dobîndește un caracter de generalitate (capacitatea de a considera toate alternativele posibile într-o situație dată). În articole publicate anterior, noi am pus în evidență și faptul că printr-o instruire sistematică procesul poate fi mult accelerat (Fischbein et al. [10], [11]).

Am considerat totuși necesar să cercetăm și posibilitatea de a dezvolta prin învățare capacitatea combinatorie în stadiul operațiilor formale. Piaget și Inhelder au demonstrat de fapt numai potențialitățile combinatorii la adolescenți ; problema care ne interesa pe noi era însă de a vedea dacă aceste potențialități pot fi actualizate printr-o instruire specifică.

După Piaget și Inhelder, evoluția capacității combinatorii poate fi pusă în corespondență cu stadiile binecunoscute descrise de teoria lor : absența vreunui sistem care să permită inventarierea exhaustivă a posibilităților la nivelul preparator, căutarea unui sistem și dobîndirea unor rezultate parțiale de către subiecți la nivelul operațiilor concrete și, în sfîrșit, descoperirea progresivă a unui sistem la nivelul operațiilor formale — deci după 12—13 ani.

---

[1] P. Yost, A. E. Siegel, J. N. Andrews, (1962) *Non-Verbal Probability Judgement by Young Children*, „Child Development", 33, p. 769—780.

[2] S. Siegel, J. Mc. Andrews, (1962), *Magnitude of Reinforcement and Choice Behavior in Children*, „J. exp. Psychol", 63, p. 337—341.

[3] D. E. Goldman, and J. Denny, (1963) *The Ontogenesis of Choice Behavior in Probability and Sequential Programs*, „The Journal of Genetic Psychology", 102, p. 5—18.

[4] C. Davies, (1965), *Development of the Probability Concept in children*, „Child-Development", 36, p. 779—788.

[5] E. Fischhein, I. Pampu, I. Mînzat, (1967), *L'intuition probabiliste chez l'enfant*, „Enfance", 2, p. 193—208.

[6] E. Fischbein, I. Pampu, I. Mînzat, (1969), *Initiation aux probabilités à l'école élementaire*, „Educational Studies in Mathematics", 2, p. 16—31.

[7] J. Piaget, B. Inhelder, (1951), *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*, PUF, Paris, p. 183.

[8] S. I. Offenbach, (1964), *Studies of Children's Probability Learing Behavior ; Effect of Reward and Punishment at Two Age Levels*, Child Development, 35, p. 715.

[9] S. I. Offenbach, (1965), *Studies of Children's Probability Behavior, Effect of Method of Event Frequency at Two Age Levels*, „Child Development", 16, p. 952—961.

[10] E. Fischbein, I. Pampu, I. Mînzat, (1969) *Op. cit.*

[11] E. Fischbein, I. Pampu, I. Mînzat, (1970), *Comparison of ratios and the chance concept in children*, „Child Development", 41, p. 377—389.

și a VIII-a numărul celor care descoperă independent schema de calcul este însă mai mare (ajungîndu-se la 95% la clasa a VIII-a).

6) *Permutări de 4 litere.* În această etapă a şedinței s-a cerut de la început aplicarea unei scheme de calcul (1.2.3.4), dedusă prin generalizare din schema cunoscută şi apoi construcția independentă a diagramei. Subiecții care nu izbuteau să deducă schema de calcul erau solicitați să construiască întîi diagrama. În consecință, pentru a determina numărul subiecților care au putut realiza independent diagrama, sumăm cele două coloane de răspunsuri bune de la P_4 — tabel nr. 4 (I calcul, II diagrama ; I diagrama, II calcul). Obținem astfel 70%, 70% şi 80% pentru cele trei nivele considerate, dintre care numai 60%, la fiecare nivel, au efectuat independent calculul de la început. Dar trecerea şi prin această etapă determină o bună consolidare a schemei de calcul (n !) fapt care rezultă din coloana de răspunsuri corecte, date independent, de la P_5 — 80%, 85%, 90% — pentru cele trei nivele de vîrstă.

Menționăm faptul că, în practică, s-a dovedit mult mai ușoară trecerea la o schemă de calcul de forma n (n-1) (n-2) — pe care noi am utilizat-o de fapt cu subiecții — decît 1, 2, 3... n.

7) Comparațiile verticale între cele trei nivele de vîrstă indică o ameliorare progresivă, o dată cu vîrsta, a capacității de a achiziționa procedeele de analiză combinatorie. Această ameliorare este însă departe de a fi atît de spectaculoasă cum ne-am fi așteptat, pornind de la concepția stadială a lui Piaget — Inhelder. Diferențele mari se constată numai în prima etapă a procesului. Diferențele scad în cursul instruirii.

Discuții

1. Urmărind datele din tabelul nr. 1 referitoare la estimările subiective ale permutărilor, constatăm că mediile estimărilor (de altfel şi deviațiile standard) obținute la subiecții de 12 şi 15 ani sînt surprinzător de apropiate. Întrucît aceste estimări nu se bazează, cel puțin aparent. pe vreun procedeu de inventariere şi nu sînt susținute de o experiență anterioară nemijlocită, s-ar fi putut presupune că răspunsurile solicitate vor fi „oarbe", date absolut la întîmplare — şi că deci nu vor exprima de fapt nimic semnificativ. Faptul că pentru 3 şi 4 elemente obținem valori medii aproape egale la *subiecții de vîrste diferite,* iar la 5 elemente valori apropiate denotă, după părerea noastră, existența unui mecanism, a unui procedeu inconştient de deducere şi evaluare a permutărilor, care face posibilă o rezultantă statistic stabilă dincolo de jocul unor influențe întîmplătoare şi, între anumite limite, chiar dincolo de influența vîrstei.

În ce constă şi cum acționează acest mecanism nu ştim, dar trebuie să presupunem că el este intim angrenat în dinamica raționamentelor plauzibile, de fapt în dinamica oricărei gîndiri productive.

Profesorul francez Marcel Dumont notează următoarele în această ordine de idei : „Se impune o constatare : dacă o proporție onorabilă de cetățeni ştiu să scrie şi cunosc, de bine de rău, cele patru operații elementare cu întregii naturali, cea mai mare parte dintre ei sînt complet dezarmați în fața unei simple probleme combinatorii, derutați de un tip de enumerare pentru care nu au fost pregătiți. Cum acest gen de probleme apare ori de cîte ori este nevoie să luăm în considerație o eventualitate printre altele, cu alte cuvinte, de fapt, în fiecare

clipă, cei mai mulți recurg la „hazard", hazard mai mult sau mai puțin încărcat de metaforic [18].

Ceea ce arată în plus datele noastre este faptul că, în realitate, hazardul respectiv este într-o anumită măsură controlat de un mecanism de evaluare, care însă duce la o *subestimare flagrantă a numărului de posibilități*, subestimare cu atît mai accentuată cu cît numărul de alternative este mai mare. De aci se poate deduce că raționamentele noastre implicînd estimarea combinațiilor posibile (și acesta este, cum afirmă Dumont, aproape întotdeauna cazul) vor fi viciate de o puternică tendință de subestimare a registrului de alternative în cauză.

2. Diferențele datorate vîrstei sînt nete în cazul estimărilor subiective și în primele momente ale instruirii. În această situație putem vorbi de praguri, de *salturi* care corespund spectaculos cu stadiile indicate de Piaget. *Instruirea reduce însă aceste diferențe.* Fără a determina o nivelare completă, instruirea micșorează într-o asemenea măsură diferențele, încît ceea ce rămîne, nu mai reprezintă decît o curbă, ușor ascendentă. De aci, o primă concluzie care ni se pare fundamentală pentru întreaga problemă a stadiilor în ontogeneza intelectului: efectul diferențelor stadiale este, în parte, contrabalansat de receptivitatea mai mare a subiecților mai tineri, cel puțin pentru unele forme de activitate.

Instruirea bine condusă poate determina achiziții structurale în cazul capacității combinatorii, a căror eficacitate este demonstrată prin efectele de transfer depărtat pe care le-am constatat.

În articolul citat, Dumont făcea și următoarea remarcă: „Pînă la date mai complete privind funcționarea inteligenței, imaginația poate fi considerată ca un mecanism de combinare („une combinatoire") inconștient, la nivelul amintirilor, amintiri de activități sau concepte mai mult sau mai puțin elaborate. Imaginația presupune o mare mobilitate, o mare suplețe, în explorarea cîmpului de amintiri". [19] După părerea lui Dumont, includerea în învățămînt a unor jocuri educative solicitînd activitățile combinatorii ar contribui la dezvoltarea imaginației (deci și a inteligenței) prea des neglijată de învățămîntul științific.

Rezultatele noastre sugerează credem ceva mai mult: *posibilitatea copilului de a asimila sistematic, încă de la nivelul operațiilor concrete, un ansamblu de cunoștințe și deprinderi mintale de analiză combinatorie.* Asociate cu noțiuni de statistică și probabilitate, aceasta ar contribui esențial la dezvoltarea gîndirii și imaginației științifice a elevului.

[18] M. Dumont, (1968), *Quelques jeux combinatoires*, „Le courrier de recherche pédagogique", 33, p. 57—63.
[19] M. Dumont, (1968), *Op. cit.*, p. 57.

Clasa de elevi ca mediu cultural și axiologic

Prof. dr. VASILE POPEANGĂ
Arad

Microgrup social care se constituie o dată cu începerea procesului de școlarizare sau într-un anumit stadiu al acestui proces (clasa a V-a, a IX-a), clasa de elevi îndeplinește în cadrul școlii funcții deosebite, cărora educatorul este chemat să le asigure eficiență prin cunoaștere și îndrumare metodică.

În cadrul unei unități școlare, clasa este un *grup de muncă organizat*, care permite desfășurarea întregii activități instructiv-educative din școală. În structura unei instituții școlare ea este unitatea didactică de bază [1], care, prin omogenitate de vîrstă și de pregătire intelectuală, oferă posibilități optime de desfășurare a procesului de învățămînt. Clasa de elevi este obiectul acțiunilor instructiv-educative desfășurate de corpul de educatori. Pedagogia a remarcat însă rolul de subiect al unor acțiuni educative pe care îl îndeplinește colectivul clasei față de membrii săi. În contextul activității școlare, clasa este un grup funcțional, căruia i se repartizează anumite atribuții și care participă la manifestări culturale, sportive, acțiuni obștești etc. Dar clasa de elevi este un grup social, care, prin relațiile interpersonale dintre membrii săi, constituie mediul socio-cultural în care se produce procesul de modelare a elevilor. Bazîndu-și considerațiile despre clasa de elevi pe raportul dintre clasă și cultură, Șt. Bârsănescu definește clasa de elevi ca „locul instituțional de introducere a elevilor în cultură, în raport cu poziția clasei în treptele de cultură ale școlii" [2]. Clasa îndeplinește o funcție formativă în raport cu cultura. Funcțiile social-culturale ale clasei dobîndesc aspecte particulare în raport cu vîrsta elevilor, cu specificul instituției școlare și cu tradițiile ei.

În clasă se stabilesc raporturi interpersonale, care sînt guvernate de norme școlare, interese, valori culturale și morale. Dar elevii clasei stabilesc relații și cu profesorii lor. Relațiile interpersonale din cadrul clasei, preocupările grupului clasei, atitudinile pe care el le ia față de problemele pe care le generează activitatea școlară sînt nuanțate și amplificate de valorile care constituie suportul acestor relații. Relațiile dintre elevi și valorile care le guvernează, ambianța psihică din cadrul clasei, experiența școlară acumulată de elevi, climatul afectiv al vieții în grup, atmosfera de competiție sau cooperare din cadrul grupului alcătuiesc mediul socio-cultural, care exercită o influență formativă asupra membrilor

---

[1] I. Holban, *Considerații psiho-pedagogice asupra clasei de elevi*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1970, p. 46.
[2] Șt. Bârsănescu, *Către o concepție mai largă și mai profundă despre clasa de elevi*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1970, p. 6.

grupului. Climatul psihologic al clasei, ambianța în care se formează elevii și valorile culturale și morale pe care le atașează relațiilor interindividuale din cadrul clasei influențează asupra prestațiilor intelectuale ale elevilor și asupra conduitei lor. Grupul de elevi devine un factor formativ, care contribuie la socializarea treptată a individului [3].

În pedagogie, noțiunea de mediu a fost înțeleasă în unele cazuri în sens limitat [4]: împrejurări geografice (mediu natural), specific socio-cultural al locului natal sau al zonei urbane în care locuiește copilul, atmosferă a vieții de familie. În cunoscutul *Traité de psychologie appliquée*, unul dintre colaboratorii lui H. Piéron distinge în noțiunea de mediu trei elemente componente : complexul climatic, factorul organic și factorul social [5]. R. Linton include în componența mediului atît factorii circumstanțiali, cît și experiența acumulată de individ în mediul uman, care „constă într-un grup de indivizi organizat, cu alte cuvinte o societate și într-un mod anume de a trăi, caracteristic acestui grup adică o cultură" [6]. Interacțiunea individului cu grupul social și cu ambianța culturală în care activează indivizii determină comportamentul lor. Pentru a da termenilor mai multă precizie operațională, pedagogia contemporană utilizează conceptul „mediu educogen", cu o sferă mai restrînsă, însă cu o funcționalitate mai bine conturată. În *Dicționar de pedagogie contemporană*, Stanciu Stoian definește mediul educogen ca „o structură relațională interindividuală concretă, un sistem de relații realizat atît în microgrupuri (școală, clasă etc.), cît și în macrogrupuri (statul, societatea în genere)" [7]. Reținînd că mediul educogen este o structură relațională interpersonală existentă în micro și macrogrupuri, subliniem că indivizii atașează acestor relații valori culturale, morale, estetice etc. Relațiile din cadrul grupului determină anumite sentimente și atitudini care diversifică relațiile individului și dau grupului o configurație specifică.

Activitatea școlară se desfășoară în comun în cadrul unui grup organizat. Kriekemans consideră că „factorul cel mai important al mediului este clasa" [8]. Care sînt factorii care contribuie la conturarea climatului psiho-social al clasei ? Care este funcția educativă a acestor factori ? Iată întrebări cărora educatorul trebuie să le dea un răspuns în activitatea lui de organizare a clasei. Clasa posedă structura și fizionomia sa proprie în funcție de numărul elevilor, vîrsta lor, mediul socio-profesional din care provin, climatul afectiv din grup, ritmul muncii, atitudinea față de muncă și față de școală, spiritul de competiție și de cooperare din grup, preocupările culturale ale grupului, valorile morale afirmate în viața clasei etc. Interacțiunea discretă și permanentă dintre acești factori determină mediul în care se formează elevii. Spiritul de cooperare în cadrul grupului atașează pe membrii săi, așa după cum competiția poate determina mici grupuri, ai căror lideri își sporesc eforturile pentru a obține rezultate mai bune. Valorile culturale și morale sînt atașate de elevi relațiilor pe care ei le stabilesc în cadrul grupului. Față de valorile culturale și morale se conturează atitudini care definesc conduita elevilor.

Factorul cultural participă la constituirea mediului în care se formează elevii unei clase prin coeficientul său creator. În procesul de învățămînt, elevii

---

[3] R. Crăciunescu, *Studiul clasei de elevi ca grup social*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1970, p. 26.
[4] J. Vuillet, *La notion de milieu en pédagogie*, P.U.F., Paris, 1962, p. 6.
[5] M. Sorre, *L'adaptation au milieu climatique et social*, în *Traité de psychologie appliquée*, IV/1958.
[6] R. Linton, *Fundamentul cultural al personalității*, E.S., 1968, p. 54.
[7] *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura enciclopedică, 1969, p. 169.
[8] A. Kriekemans, *Pédagogie générale*, Nauwelaerts-Louvain, 1967, p. 242.

asimilează valori culturale. Acesta esae unul din momentele constitutive ale actului cultural. Dar elevul depăşeşte acest moment, luînd atitudine faţă de valorile culturale, participă la difuzarea lor socială prin manifestări culturale şi se pregăteşte, în funcţie de posibilităţile şi nivelul dezvoltării sale, pentru actul creator în domeniul culturii, pentru saltul calitativ de la asimilare la creaţie. Acesta este factorul cel mai dinamic al procesului cultural [9]. Preocupările creatoare ale elevilor, mult mai intense în cadrul grupului liceal, se concretizează în încercări literare, ştiinţifice şi artistice, în editarea revistei şcolii, în participarea la ansambluri corale şi instrumentale, în elaborarea unor lucrări pentru cercuri, în dorinţa de perfecţionare şi aspiraţia spre un ideal. G. Berger include aspiraţia umană spre ceva înalt, spre un ideal, ca un element component al culturii [10]. Se întîlnesc în clasele de liceu elevi care stăruie cu pasiune asupra activităţii lor în aceste domenii, imprimînd vieţii grupului aspiraţii spre nou şi vibraţie pentru valorile culturale.

Climatul psihologic al unei clase poartă amprenta valorilor morale, estetice, teoretice, sociale, educative, care reglementează relaţiile interindividuale în cadrul grupului. Regimul de zi şi normele fixate de şcoală au ca element caracteristic obligativitatea care rezultă din ele şi care e imprimată lor de factorul care le-a elaborat. Ele constituie cadrul acţiunilor în care sînt antrenaţi elevii. Valorile morale care participă la constituirea mediului clasei : adevărul, binele, dreptatea, corectitudinea, cinstea, abnegaţia, sinceritatea, onestitatea, modestia etc. determină sentimente care le însoţesc şi atitudini care conturează configuraţia morală a grupului. Gama sentimentelor este mult mai largă decît cele determinate de reglementările normative. Sentimentele care intervin în viaţa clasei — admiraţia, entuziasmul, bucuria — măresc solidaritatea grupului. Valorile intervin în formularea judecăţilor de valoare şi în aprecierea conduitei colegilor şi a adulţilor. Clasa devine pentru elevi un mediu axiologic, în a cărui configuraţie se desfăşoară procesul de învăţămînt. Funcţionalitatea mediului axiologic al clasei constă în faptul că valorile umane promovează tendinţe superioare de viaţă, cărora educaţia e chemată să le dea contururi clare.

Funcţia formativă a valorilor culturale se manifestă pe planuri diverse : integrarea socială a individului, formarea personalităţii, dezvoltarea comportamentului şi sporirea randamentului şcolar al elevilor. T. Vianu a atribuit şcolii rolul de mijloc al culturii, prin faptul că ea introduce valori în sufletul omenesc şi dezvoltă entuziasmul pentru cultură [11]. Acelaşi gînditor român a semnalat amplificarea vieţii sufleteşti a individului datorită contactului său cu valorile culturale şi morale. „Valorile teoretice, estetice etc. — remarcă Vianu — aduc însă aceluia care le rîvneşte o îmbogăţire, întărire, exaltare a conştiinţei lui" [12]. Contactul cu valorile culturale, estetice, morale etc. determină intensificarea şi înălţarea sufletească a individului. Mediul de viaţă din cadrul claselor liceale, la a cărui structură participă valori culturale şi morale în funcţie de care elevii îşi reglementează conduita, exercită o influenţă stimulatoare asupra grupului clasei. Grupurile de elevi formaţi în ambianţa psihică a unui mediu cu preocupări culturale manifestă receptivitate pentru valorile culturale şi iniţiază ei înşişi diferite acţiuni cu caracter cultural. În ultimii doi ani, şcoala noastră a organizat numeroase manifestări culturale în satele din judeţele Arad, Timiş şi Caraş-Severin. Semnificativ este faptul că iniţiativele au pornit de la clasele care au

[9] Al. Tănase, *Introducere în filozofia culturii*, E.S., 1968, p. 19.
[10] G. Berger, *L'homme moderne et son éducation*, P.U.F., Paris, 1962, p. 227.
[11] T. Vianu, *Filozofia culturii*, ed. a II-a, 1945, p. 190.
[12] *Ibidem*, *Introducere în teoria valorilor*, 1942, p. 86.

manifestat receptivitate pentru problemele culturale. Aceste clase — a III-a A și B, a IV-a A și B — au adus și aportul principal la reușita acțiunilor culturale, manifestînd o personalitate de grup și o conduită mai matură decît colegii lor mai mari — anii V A și B — în ale căror clase nu se dezvoltaseră preocupări culturale intense și nici dorința de afirmare în acte pozitive de cultură. În clasele care au participat la manifestările culturale ale școlii era mai multă animație și entuziasm pentru activitatea ansamblurilor corale și instrumentale, a formațiilor artistice la care participau elevii. Remarca făcută de G. Berger că „valoarea provoacă elan" poate constitui o constatare pentru educatorul care analizează conduita unor clase sensibile la valorile culturale.

Funcționalitatea educativă a ambianței socio-culturale a grupului clasei se asigură printr-o organizare pedagogică a actelor de transmitere, asimilare, difuzare și creare de valori culturale și prin raportarea comportamentului elevilor la valorile umane. Teza antropologului R. Linton că individul își organizează comportamentul în funcție de ambianța sa, care, prin stimuli diferențiați, provoacă răspunsuri comportamentale extrem de variate, are un caracter de generalitate. Transpunerea ei pe planul activității educative solicită organizarea unor acțiuni care să determine receptivitatea și disponibilitatea psihică a elevului pentru actul de cultură. Afirmarea valorilor în acte de conduită nu se realizează spontan, cu toată influența lor contagioasă. Pentru a spori eficiența educativă a contactului individului cu valorile pe care le-a produs omenirea este necesară o organizare a acestui contact. Valorile culturale, etice, teoretice etc. au un suport personal în istorie. Ele pot fi exemplificate și în procesul de învățămînt îndeplinesc funcția unui model de conduită și de realizare umană. Marile valori etice sînt ilustrate în istorie și în viața cotidiană de personalități umane. Funcția exemplară a modelului cultural va fi prezentă în activitatea educativă a dirigintelui, pentru a stabiliza, în raport cu valențele educative ale modelului, atitudinile, gesturile, acțiunile, conduita elevilor.

Precizînd ideea educației îndreptate spre viitor, B. Suchodolski notează că aceasta se corelează cu noțiunile de valoare, pentru a transpune în activitatea cotidiană a omului marile idealuri ale umanității [13]. Acest contact, care fertilizează activitatea intelectuală și dezvoltă sensibilitatea pentru marile valori implică valorificarea atentă a moștenirii culturale și prefecționarea activității școlare prin organizarea relațiilor dintre elevi în cadrul clasei, întărirea funcției educative a școlii, analiza activității școlare dintr-o perspectivă axiologică etc. Ca instituții de cultură și educație, liceul și școlile generale trebuie să poarte numele unui om de cultură sau al unei mari personalități care a luptat pentru progresul poporului. În Arad, din 5 licee de cultură generală și 4 de specialitate, numai unul poartă numele lui I. Slavici. Celelalte sînt privite sub raport cantitativ : 2, 3, 4, 5. Numele unor oameni care au intrat în conștiința națională sau „au adăugat o rază de lumină ce scaldă aceste pămînturi" [14], după cum nota cu deosebit spirit de prețuire a valorilor G. Bogza, acest nume pus pe frontispiciul instituțiilor școlare, îndeplinește funcția unui model cultural în cadrul lor. Dezvoltarea sensibilității pentru valorile morale și pentru actul creator în domeniul culturii solicită din partea dirigintelui să realizeze o organizare democratică a clasei, în a cărei conducere să fie promovați elevi competenți, iar conducerea cercurilor, a activităților extradidactice să fie încredințată elevilor care au manifestat preocupări constante

[13] B. Suchodolski, *Pedagogia și marile curente filozofice*, trad. I. Antohi, E.D.P., p. 93.
[14] G. Bogza, *Școli și licee*, „Contemporanul", 27 martie 1970.

în această direcție. Prețuirea elevilor care au dovedit aptitudini creatoare într-un domeniu sau altul și au un comportament frumos e un act stimulativ.

Un alt nivel al actului cultural este produsul cultural ca rezultat al actului creator.[15] În special în ultimele clase de liceu, aptitudinile creatoare ale elevilor în diferite domenii culturale pot fi impulsionate pentru a dezvolta în clasă o atmosferă de căutare și de emulație. Preocupările culturale imprimă unor clase particularitate distinctă în raport cu celelalte clase din cadrul școlii. În anul școlar 1969—1970, anul V B de la liceul nostru pedagogic se distingea prin preocupările manifestate de elevi în domeniul istoriei, psihologiei, pedagogiei, literaturii române, matematicii, muzicii. Elevii au colaborat intens la revista școlii, unii au efectuat investigații sociologice în cadrul școlii de aplicație sau al școlilor din satele lor natale, alții au contribuit la îmbogățirea colecțiilor muzeului de istorie, au cules producții folclorice din ținutul natal. Elevii acestei clase au organizat manifestări culturale în diferite localități din județ. Încercînd să contureze profilul moral al clasei, unul dintre elevi scria la sfîrșitul anului școlar:

„În cadrul clasei a fost o atmosferă sănătoasă, în care a domnit spiritul de ajutor reciproc, de respect și de corectitudine. Veniți din mediul rural din diferite sate, fără să ne cunoaștem, ne-am apropiat și ne-am stimat în munca noastră. Relațiile noastre s-au bazat pe omenie și colegialitate. Mai tîrziu, valorile etice de adevăr, dreptate, bine au fost luate drept criterii de apreciere a conduitei unor elevi. Colectivul nostru a luat atitudine față de intențiile unor elevi din clasa noastră și din a V-a A care au încercat într-o situație mai grea să încalce normele de etică. Manifestările unor elevi care nu erau în concordanță cu normele morale erau analizate și în aceeași măsură condamnate".

Elevul analizează situații concrete din viața clasei, atitudinile și comportarea unor elevi care au fost apreciate negativ de grup, „care și-a manifestat puternic opoziția față de intențiile unora și a condamnat faptele altora".

În exemplul analizat mai sus, ambianța socio-culturală a clasei a dobîndit o configurație specifică în viața școlii, datorită preocupărilor culturale ale elevilor și aprecierii conduitei colegilor lor în lumina unor valori și criterii morale. Faptele erau analizate și dacă aprecierea era negativă, colectivul devenea o frînă în calea intențiilor. Intervenția grupului era cu atît mai valoroasă, cu cît ea se producea în perioada de deliberare premergătoare execuției. Relațiile dintre elevi au dobîndit o orientare axiologică. Afirmarea valorilor morale nu s-a făcut pe plan verbal, ci în acte de conduită, dintre care unele, săvîrșite în zilele marilor încercări prin care a trecut orașul în timpul inundațiilor, au ilustrat puterea de sacrificiu a elevilor și entuziasmul lor în muncă. Dirigintele clasei a orientat cu tact activitatea elevilor spre aplicarea în practică a valorilor morale.

Consolidarea vieții în grup și afirmarea valorilor în acte de conduită se face prin intervenția discretă a educatorului. Elevul de liceu este un adolescent care manifestă independență în acțiunile sale. Stimularea relațiilor în grup prin intermediul activității dirigintelui trebuie făcută însă cu tact, pentru a nu bloca relațiile în grup și pentru a dezvolta activitatea independentă a elevului. Dacă dirigintele nu acționează cu tact, relațiile interindividuale se degradează, schimburile de opinii și valori culturale nu sînt stimulate și în cadrul clasei apar grupări izolate, cu preocupări particulare, restrînse ca număr. În acest caz, mediul cultural și axiologic al clasei se degradează și în comportamentul elevilor apar manifestări negative. Coeziunea grupului se micșorează și viața în grup nu mai provoacă membrilor sentimentele pozitive și satisfacțiile dorite. Se știe că climatul afectiv din cadrul grupului are o valoare funcțională. Un grup funcționează cu atît mai bine, cu cît membrii lui au mai multe satisfacții din faptul că se

[15] G. H. Radkovski, *Société et culture*, „L'année sociologique", 1967, p. 160.

găsesc împreună[16]. De aceea, este necesar ca dirigintele să pună accentul pe dezbaterea problemelor culturale şi a valorilor morale care intervin ca elemente motivaţionale ale conduitei şi să discute cu mult tact şi într-o optică proiectivă problemele organizatorice ale clasei.

Valorile culturale dobîndesc diferite semnificaţii în conştiinţa elevilor. Aceste semnificaţii determină atitudini extrem de nuanţate, care dau comportamentului oamenilor configuraţii individuale. Semnificaţiile arată modul personal de receptare şi asimilare a valorilor. Ele devin în ambianţa psihică a clasei punct de plecare al unor discuţii şi element motivaţional al unor atitudini şi al unor reacţii comportamentale. Într-o anchetă efectuată printre elevii anilor V, am solicitat elevilor să arate dacă există discuţii pe teme culturale, morale, sociale, educative etc. în clasa respectivă şi ce puncte de vedere se conturează. În răspunsurile lor, elevii au arătat că lupta de opinii din cadrul clasei nu se duce în jurul unor probleme de organizare a vieţii clasei sau a activităţilor la care ei participă, ci în jurul unor probleme filozofice, culturale, morale etc. Din inventarul de probleme care s-a desprins din răspunsuri notăm : valoarea omului, misiunea generaţiei tinere, conduita socială etc. Multe discuţii în contradictoriu au fost generate de valoarea muzicii şi a literaturii. În clasă au fost purtate ample discuţii în legătură cu valoarea muzicii uşoare, a muzicii populare, a versurilor ce urmau să fie puse pe tabloul clasei, cu valoarea unor poezii, cu valoarea unor programe de televiziune, a unor lucrări dramatice. În privinţa muzicii şi a literaturii, s-a desprins din răspunsuri că elevii preferă muzica pentru valoarea ei lirică. Audiţia muzicală nu este un mijloc de divertisment, nici unul informaţional, ci unul afectiv, de echilibru psihic, într-o perioadă de solicitări multiple. De asemenea, preferinţele literare ale elevilor se îndreaptă spre poezia lirică — nu spre cea filozofică sau socială — spre comedie, în special spre comedia scurtă, spre romanul istoric şi de aventură.

Adeziunea la normele morale înseamnă o opţiune care devine pentru un individ începutul unei acţiuni de autodisciplinare a conduitei, în funcţie de valorile morale pentru a căror respectare a optat. În acest caz, valoarea orientează voinţa şi acţiunea umană. Conduita nu mai este ordonată, ci reflectată, apreciată în funcţie de valorile la care a aderat. Conduita este rezultatul unei elaborări mentale, făcută în funcţie de anumite criterii valorice. În cazul respectării unor reglementări normative intervine doar o alegere de alternative : respect normele sau nu le iau în considerare, pe cînd în cazul conduitei elaborate în funcţie de valori morale şi culturale se produce o selecţie şi o ierarhizare de valori. Elevii din clasele mai mari sesizează existenţa celor două modalităţi de reglementare a relaţiilor interpersonale în clasă : normele stabilite şi valorile morale. O elevă din anul V al Liceului pedagogic a prezentat pentru revista şcolii lucrarea *Relaţiile dintre elevii unei clase*, bazată pe experienţa ei şcolară. Prezentînd grupurile constituite în cadrul clasei, eleva nota existenţa a două criterii care grupează în jurul lor pe colegii săi. Aceste criterii de comportare sînt : a) executarea unor norme dintre care unele impuse dinafară şi care nu pot fi discutate pentru simplul motiv că aşa trebuie să fie şi b) acţiuni bazate pe ideea de bine, rău, frumos, drept, nedrept, cinstit etc. Eleva considera că omul se formează optînd pentru cea de-a doua modalitate de acţiune. În grupurile de clasă al căror comportament este determinat în special de relaţia normă (stimul) — acţiune (răspuns) apar contradicţii şi fenomene de inadaptare datorită neînţelegerii valorilor etice.

[16] F. Bourricaud, *Psychologie des groupes*, în *Traité de sociologie*, II, P.U.F., Paris, 1963, p. 354.

Un exemplu în această direcție mi se pare concludent: în toamna anului 1969, o elevă dintr-o clasă constituită din elevi cu frumoase posibilități intelectuale mi-a solicitat printr-o scrisoare să fac „un act de dreptate" în viața clasei ei, dîndu-i sentimentul de justiție și de dreptate în raport cu un profesor, care era acuzat că „favorizează" clasa paralelă. Am dat urmare solicitării elevei și am participat la o discuție în clasă, cu promisiunea pe care am făcut-o că datele pe care le primesc de la elevi nu le voi comunica profesorilor. Menționez că în conferința profesorală se remarcase faptul că în această clasă conduita avea un pronunțat caracter exterior: execuția unor dispoziții, îndeplinirea unor norme, pe cînd în clasa paralelă se resimțea mai nuanțat și mai puternic procesul de autodisciplinare a conduitei în lumina unor valori morale. Dialogul meu cu clasa a fost deschis și sincer. Subliniez că în asemenea convorbiri sinceritatea elevilor se obține trezindu-le sentimentul securității. Insecuritatea îl face pe elev nesincer. Am observat din discuții că în fond era vorba de o atitudine greșită față de unele valori teoretice și morale, față de muncă. Contradicția nu era determinată de utilizarea unor criterii diferite de apreciere de către grup și profesor. În această direcție era un consens aproape unanim, clasa și profesorul apreciau în același mod munca elevilor. Contradicția era de natură axiologică: profesorul acorda o valoare culturală studiului unui obiect, iar clasa îi acorda o valoare instrumentală, practică. Urmarea acestei atitudini diferențiate și semnificației deosebite acordate unei activități a fost conduita iritată a grupului. În acest caz s-a conturat faptul că atitudinile diferențiate ale tînărului și adultului din lumea modernă își au izvorul în semnificațiile pe care le acordă unor valori culturale, estetice, morale etc.

Contactul cu valorile și reglementarea conduitei în funcție de ele determină o anumită experiență axiologică. Această experiență se conturează în funcție de importanța și semnificația acordată valorilor morale, estetice, culturale etc. în viața grupului. Într-o atmosferă de seriozitate și de cooperare în grup se cizelează comportamentul social al elevilor. Semnificative în această direcție mi se par evoluția și conduita socială a unui grup de 29 elevi care au absolvit Liceul pedagogic din Arad în 1959. În viața clasei se formase o unitate de apreciere a faptelor elevilor în funcție de munca lor. Grupul compus din băieți și fete, chibzuia asupra acțiunilor pe care le întreprindea. Tonul era dat de două eleve și de un elev, toți trei cu o conduită ireproșabilă. Ca pregătire intelectuală, grupul era omogen și a obținut rezultate bune. Clasa dispunea de o mare capacitate de muncă (în perioada practicii de două săptămîni elevii au pregătit și ținut 953 lecții la clasele I—IV). În relațiile dintre membrii grupului predominau respectul și spiritul de echitate. Am urmărit conduita socială a acestor absolvenți pînă în 1969. În timp de un deceniu, comportamentul lor social a vădit aceleași calități de corectitudine, muncă și onestitate. Prestațiile sociale ale acestor tineri ilustrează valoarea formativă a atmosferei din clasa lor.

Atmosfera culturală și morală din cadrul clasei exercită o influență formativă a cărei eficiență poate fi asigurată prin acțiuni chibzuite. Clasa de elevi nu trebuie privită numai ca un cadru organizat în care se desfășoară procesul de învățămînt, ci și ca un spațiu social în care are loc procesul de trăire a valorilor. Specificul mediului cultural și axiologic creat în cadrul clasei, cu solicitările sale diverse, determină anumite reacții ale individului. Aceste reacții dau configurația unui comportament adecvat sau inadecvat statutului de elev. Valorile culturale exercită în cadrul clasei o influență stimulatoare în gusturi, stil de muncă, aspirații umane, conduită în grup și creație socială.

Considerații privitoare la vocație

I. ALEXANDRESCU
Iași

Vocația indică un întreg dinamism psihic ce poate fi abordat dintr-o dublă perspectivă : a impulsului și a atracției, a unei direcții și a unei ținte ultime, personalitatea manifestîndu-se activ printr-o „finalitate intențională", căreia își supune acțiunile sale, acestea subordonîndu-se deci obiectivelor urmărite, ritmul vieții noastre găsindu-se în dependență de unele forțe sau însușiri psiho-fizice, pe care le numim în mod obișnuit aptitudini.

În trasarea direcției aptitudinile au un rol de factor prim, ele prezentînd un caracter „efectiv", „teleologic", dar, de asemenea, un indicator al direcției îl constituie și valoarea obiectivelor noastre, care se traduce în conștiința noastră sub formă de sentiment, de tendință afectivă, încît atît „aptitudinile efective", precum și „tendințele afective" apar ca factori primordiali și fundamentali ai vocației. Pe drept cuvînt, spaniolul Zaragüeta compară procesul vocațional cu acela al polarizării din fizică — de exemplu, cu polarizarea vibratorie a luminii — cu specificarea că, în timp ce polarizarea vibratorie a luminii „survine numai prin schimbarea și direcționarea energiei față de obstacolul mediului exterior, în care se reflectă sau se refractă, polarizarea vocațională își află originea în mediul intern, acesta avînd ponderea cea mai mare în stabilirea ecuației dintre condițiile interne și cele externe" [1].

Punctul de vedere de mai sus tinde a explica vocația ca pe un vector al personalității și a fost exprimat cu două secole în urmă, pentru prima dată, în „frenologia" lui Gall. Referindu-se la sistemul lui Gall, N. J. Ottin arăta, încă din 1834, că se poate spune despre un om că este născut poet, despre altul că-i cu talent pentru matematici, desen etc. Desigur, astăzi un punct de vedere științific nu se poate opri la „forțele fundamentale" ale lui Gall. Însă, viziunea unei profilări vectoriale a personalității a rămas, ba a fost chiar pusă în termenii unei definiții de către Jean Drévillon, care scrie : „Dintre toate definițiile despre vocație, care ne-au fost propuse, o vom reține pe aceea pe care o vom prezenta ca pe o structură monarhică a personajului, în cadrul căreia un rol va deține o poziție proeminentă, subordonîndu-și neîncetat celelalte roluri prezente, adjuvante sau inhibate, după situație. În măsura în care această ordine se stabilizează, personalitatea e într-un fel vectorializată și subordonările se precizează cu claritate" [2].

Rolul principal, fundamental și definitoriu răspunde dar unei ordonări din arhitectura personalității, prin această ordonare fiecare personalitate realizîndu-și „marca sa proprie care o distinge de toate celelalte, care face din ea o entitate ireductibilă, la oricare alta și care, de asemenea, definește locul său în univers" [3].

---

[1] Juan Zaragüeta, *La vocacion profesional*, „Revista de psicologia gen. Y aplicada", p. 317—343, 1966.
[2] J. Drévillon, *L'orientation scolaire et professionelle*, P.U.F., Paris, 1966, p. 7.
[3] Réné Hubert, *Pédagogie générale*, P.U.F., Paris, 1961, p. 60.

Originalitatea nu intră însă în joc ca o calitate expectativă, ci ca un factor activ al personalității, interesînd în măsura în care definește mai bine rolul principal al unui individ uman, deci în măsura în care-l vectorializează. Dar, vectorializarea nu trebuie concepută în mod simplist. În procesul de vectorializare acționează și factorul social, prin intermediul unui nivel de aspirație, prin fixarea de imbolduri, de modele, prin judecarea factorului personal în ceea ce are acesta ca țesătură fizică, intelectuală și morală etc. De aceea, considerăm că G. Chabalier nu greșește înțelegînd vocația ca pe „un destin social al resurselor persoanei", concepînd-o ca pe o finalitate a dialogului dintre factorul personal și cel social, din acest dialog rezultînd un triplu beneficiu pentru individ : echilibru și satisfacție personală, cel mai bun randament în muncă, cel mai bun randament social [4].

In ultimii zece ani s-a diferențiat tot mai mult psihologia carierelor de cea a profesiunilor, perspectiva sub care e privită cariera fiind cea a unei psihologii dinamice a dezvoltării.

Unii autori, cum e Maurice Jeannet, în vederea unei cît mai bune selectări a cadrelor, se pronunță pentru o orientare nondirectivă, termenul vizînd studiul proceselor de schimbare în limitele personalității cu prelungirile și implicațiile lor psihologice, care în cele din urmă s-ar reduce la capacitatea de actualizare și la mecanismul de autoreglare. Dar, capacitatea de actualizare, ca și dinamica dezvoltării, nu pot fi concepute ca străine dispozițiilor unei „matrici active" [5] a personalității, iar existența unei matrici conduce la ideea că un individ își are înscris un cadru în care poate acționa cu succes, realizîndu-și prin el personalitatea și găsindu-și satisfacția deplină în activitatea către care se dirijează liber, în raport însă cu liniile de direcție ale „matricei" sale.

Conceptul de „matrice activă" vine în întîmpinarea celui de vocație și mai ales în a celui de înclinație, notă prin care este explicată vocația de către cei mai mulți din cei ce au abordat această problemă. Dar, inclinația este ea însăși o rezultantă, un fruct al unui întreg complex motivațional care se manifestă la diferite nivele : biologic, psihologic și social și în raport cu care se explică aspectul preferențial al persoanei. Motivele acțiunii umane, după cum se știe, sînt un indicator al sensului și valorii acțiunii umane și, în general, al orientării personalității, după cum, în raport cu capacitatea de subordonare a unor motive față de altele, constituie un element esențial în planul de structurare a personalității. [6] În ceea ce privește activitatea propriu-zisă, motivația este aceea care o alimentează sub raport energetic, dinamic, activitatea avîndu-și ea însăși o dinamică a ei, „alimentîndu-se din propriile efecte". [7]

Înțelegerea comportamentului depinde de înțelegerea „variabilelor" senzoriale, perceptuale și de învățare, toate acestea privite prin prisma factorului motivațional, sau mai bine-zis toate acestea găsindu-și implicații într-un complex motiva-

[4] R. Lafon, (sub redacția lui), *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, P.U.F., Paris, 1963, p. 545.

[5] H. Anderson, L. Anderson, (sub redacția lui), *Manuel des techniques projectives*, Editions Universitaires, Paris, 1956, p. 574.

[6] Paula Constantinescu-Stoleru, *Conceptul de motivație în psihologia contemporană*, „Analele Universității București, seria Științe sociologice și filozofice", 1966, p. 151—163.

[7] V. Pavelcu, *Schemă operațională, deprinderile și obișnuințele*, „Revista de psihologie" nr. 4/1965, p. 449—466.

țional. Sursele motivaționale nu se opresc însă la nivelul fiziologic. Există surse care nu se referă nici la menținerea vieții, nici la reproducerea ei. În acest sens, sînt binecunoscute studiile lui Berline, care privesc explorarea mediului de către șoareci în mod spontan, ceea ce pune în discuție existența unui „simț al curiozității", după cum și cele care au demonstrat că maimuțele sînt capabile de manipulare,[8] în absența oricărui impuls de foame sau de sete.

În planul interior al persoanei se produce un fenomen de organizare a structurilor elementare într-o ordine configurațională unică, încît între planul interior al persoanei și cîmpul său psihologic, pe linia efortului de echilibrare a personalității, intră în acțiune o dinamică specific individuală, propulsată de către tendințele complexelor structurale și de către valențele obiectelor cîmpului psihologic.

Structurile elementare vizează, în primul rînd, o dotație, o engramare genetică, dar experiența social-istorică servește planului interior al persoanei modele sociale, în funcție de care au mereu restructurări, la diferite nivele, bineînțeles într-o mai mare măsură pînă la maturizarea persoanei. Și tot experiență social-istorică e aceea care introduce în cîmpul psihologic al persoanei un număr de valențe, valențele fiind forțe care acționează asupra persoanei din partea obiectului, dar fiind condiționate la rîndul lor de specificul individual al persoanei și de experiența sa de viață. Ele apar deci ca niște calități ale obiectelor prin care se satisfac trebuințele, calități dobîndite în cadrul relațiilor dinamice dintre organism și obiectele ce intră în sfera de satisfacere a trebuințelor sale,[9] astfel încît dinamismul unic și specific al persoanei, exteriorizat prin tendințele maximal precizate și valențe selectate, are un caracter dialectic. La nivelul manifestării față de structurile de activitate poartă numele de înclinații. Înclinațiile sînt însă, în același timp, atitudini implicite, iar ca atitudini, structuri încărcate cu afectivitate, corelative, subiective ale valorilor, cu o direcție, o anumită intensitate, o anumită pregnanță etc., introducînd subiectul într-un univers polarizat.[10]

În planul interior al persoanei, față de trebuințele simple, de impulsuri etc., înclinațiile reprezintă astfel un salt calitativ și prefigurează interesele. Dar, înclinațiile nu epuizează întregul plan interior al persoanei și nici nu se pot explica ca și cum ar constitui un factor autonom: alături de impulsuri, de trebuințele biologice, din dotația genetică fac parte și predispozițiile, diferitele virtualități, inclusiv cele psihologice, care în fond constituie în schiță „potențialitatea specifică" a individului. Oricît am fi de exclusiviști, predispozițiile nu pot fi negate. Talentele precoce le demonstrează din plin. Dar, predispozițiile nu trebuie confundate cu aptitudinile. Oamenii nu se nasc cu aptitudini, ci cu dispoziții. E de la sine înțeles că, fiind engramate genetic, predispozițiile prezintă o deosebită pondere, dar, după cum în structurarea persoanei ca un tot unic un rol destul de larg îi revine și mediului, același lucru se întîmplă și cu dispozițiile pentru a deveni aptitudini, instrumente ale persoanei puse în serviciul vieții.

Dispozițiile sînt polivalente: ele se transformă în aptitudini numai în condiții de contact al individului cu mediul exterior, prin incitare și prin exercițiu. O dată însă ce-și definitivează structura, aptitudinile precizează „potențialitatea specifică" a individului și constituie unelte active ale self-realizării.

Spre deosebire de dispoziții, aptitudinile sînt elemente conștiente, sau mai bine-zis conștientizate, ale persoanei, iar prin conștientizarea lor persoana umană

---

[8] H. H. Kendler, *Basic Psychologie*, London, 1963, p. 258—259.
[9] B. Zörgö, *Motivația* (în *Psihologia generală*, sub redacția lui Al. Roșca), București, 1966, p. 231.
[10] O. Klineberg, *Psychologie sociale générale*, „Bull. de ps." 242/XVIII/1965, p. 1146—1147.

la cunoștință de posibilitățile sale de a acționa asupra mediului extern, întărindu-și astfel voința de reușită și de desăvîrșire. În același timp, aptitudinile concurează la configurarea înclinațiilor și împreună cu acestea ajută la precizarea intereselor, după cum și interesele facilitează dezvoltarea aptitudinilor și a înclinațiilor, între toate acestea existînd aceleași raporturi dialectice pe care le-am constatat între tendințe și valențe. Mai presus de orice, însă, aptitudinile constituie un factor sine qua non al vocației.

Cum se realizează dar aparatajul vocațional ?

Dispozițiile și tendințele primare, mai întîi, selectate și dezvoltate printr-o experiență individual-socială, și înclinațiile și aptitudinile ulterior, condiționează o modelare specifică a întregului plan interior al persoanei, modelare care se termină printr-o stabilizare maximală, în virtutea căreia se dirijează întreaga dinamică a persoanei în mod conștient și voluntar, pe linia intereselor sale fundamentale și permanente, în vederea realizării de sine, a satisfacerii tensiunilor „potențialității specifice".

Ca modelare dinamică, printr-o condiționare multiplă, planul interior al persoanei antrenează o direcționare, dar și un cîmp de aderență, un mod specific și selectiv de vibrare a persoanei față de valorile mediului extern. Expresia acestei modelări reprezintă vocația. Vocația e dinamica specifică a personalității, care, prin dirijarea persoanei spre anumite obiective și valori, dă satisfacție trebuințelor, aspirațiilor și idealurilor acesteia. Vocația condiționează persoanei, în cîmpul psihosocial, un rol fundamental. Acest rol „recomandat" de către modelul planului interior, îi asigură personajului forță, combativitate și autenticitate.

Imaginată ca un triunghi, vocația presupune trei laturi : una tendințională (înclinațiile, inclusiv sentimentele), una potențială (aptitudinile) și una conștient-voliționată (interesele). În raport cu cele trei laturi, prin organizarea personalității, întreaga dinamică a persoanei îl sprijină pe individ pentru rolul său fundamental, acesta impunîndu-se mediului social ambiant ca un statut, aproape echivalent celui de sex și de vîrstă, punîndu-se deci semnul egalității între statut și rol, în felul acesta vocația apărînd ca un vector al personalității.

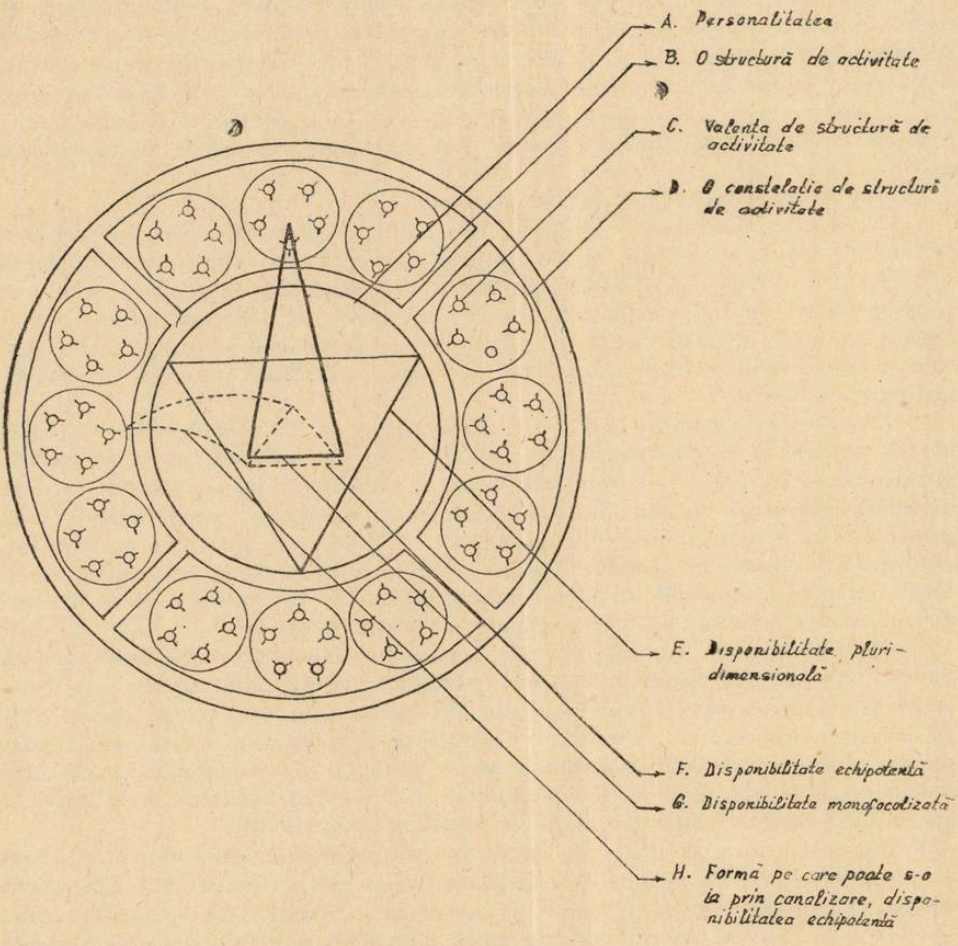
Din cele expuse se mai vede că vocația nu se obiectivizează sub forma unui flux energetic orb, de origine individuală și nu e nici emanația unui „incoștient colectiv", cum au explicat-o unii [11], ci apare ca o manifestare a planului interior al persoanei. Ea are un caracter strict individual și e în strînsă concordanță cu afirmarea de sine. E „o convergență a tuturor puterilor omului" în exteriorizarea sa creatoare, în care el simte că se realizează pe sine, avînd sentimentul propriei sale libertăți, al propriei sale afirmări. [12]

Teoretic, s-ar părea că orice om își are vocația sa. Dar, și în materie de vocație se poate vorbi de un anumit grad, de o anumită intensitate. Vocațiile slabe au soarta vaselor comunicante [13], se restructurează în funcție de împrejurări. Simbolic, noi dăm această reprezentare în fig. următoare.

Considerăm personalitatea o unitate structurată (A), articulată într-un cîmp ierarhic de personalități. Considerăm societatea o structură socială. Considerăm profesia o structură de activitate (B), viața în genere un univers structurat. Orice structură presupune o formă mai mult sau mai puțin precisă și o dinamică.

În universul structurat, orice personalitate, prin dinamica de care dispune, tinde să-și găsească cea mai bună reglare, să capete o configurație cît mai adec-

[11] C. Rădulescu-Motru, *Vocația, factor hotărîtor în cultura popoarelor*, București, 1932, p. 24.
[12] C. Narly, *Pedagogia generală*, București, 1938, p. 232—238.
[13] Juan Zaragüeta, *Op. cit.*, p. 317—343.



vată și un echilibru cît mai satisfăcător. Astfel, ea se dirijează — în vederea reglării și echilibrării — spre structurile de activitate, acestea dispunînd de numeroase valențe (C).

Structurile de activitate, prin înrudirea dintre ele, nu apar izolate, ci organizate în constelații structurale de activitate (D). Orice personalitate își are o anumită focalizare față de structurile de activitate sau cel puțin față de constelațiile de activitate. Unele personalități se exteriorizează printr-o focalizare multiplă, cu două sau mai multe direcții, altele printr-o monofocalizare.

La unele personalități, focalizarea — prin înclinații, aptitudini, interese — primește imaginea unui triunghi echilateral, care, prin vîrfurile sale, se extinde asupra întregii personalități (E), la altele tot a unui triunghi echilateral, dar cu laturi de proporții reduse, cu linii vagi, întrerupte (F) și, în sfîrșit, la altele imaginea seamănă cu un triunghi isoscel cu vîrful înfipt în interiorul unei structuri de activitate (G).

Respectivele triunghiuri reprezintă vocația. Triunghiul echilateral mare e expresia unor personalități pluridimensionale, care sînt extrem de rare, triunghiul

echilateral mic a unor structuri oarecum echipotente, care simbolizează pe majoritatea oamenilor și anume pe cei cu dispoziții către o canalizare spre mai multe direcții.

Personalitățile din grupa a doua pot poseda multiple aptitudini, dar acestea nu au un nucleu suficient de bine cristalizat, nici nu sînt distribuite pe o coordonată precisă, în felul acesta fiind supuse mai ușor influenței cîmpului psihologic în general, factorul social fiind acela care le condiționează, în cea mai mare măsură, orbita de ordonare, precum și relațiile ierarhice dintre ele. Ca o consecință, înclinațiile acestora sînt fluctuante, iar persoanele din această categorie dispun de o mare capacitate de comutare față de universul structurilor de activitate (H).

Dar, pe cînd personalitățile pluridimensionale se realizează genial pe două sau chiar mai multe direcții, personalitățile echipotente nu depășesc anumite limite și datorează aproape totul mai întîi învățării, iar mai tîrziu rutinei.

Față de cele două triunghiuri echilaterale, triunghiul isoscel este imaginea monofocalizării. Apare ca o țintă precisă, rigidă chiar, căci reprezintă o energie direcționată pe o albie fără posibilități de abatere într-o parte sau alta, fără posibilități de reprofilare. Triunghiul isoscel reprezintă un imperativ care cere a i se da satisfacție. Cu alte cuvinte, triunghiul isoscel reprezintă vocația propriu-zisă, direcția pe care s-a axat energia unei personalități în vederea realizării persoanei în lucruri finite, în conformitate cu modelul dinamic din interiorul personalității. Ca atare, vocația se poate defini ca o disponibilitate auto-socio-reglatoare a persoanei umane, expresia modelului dinamic al personalității realizat prin vectorializarea acesteia în cursul structurării sale manifestîndu-se pe planul activității productive a individului, avînd ca finalitate echilibrarea și armonizarea sa maximă cu mediul ambiant și cu sine însuși.

Trebuie însă precizat că echilibrarea și armonizarea cu mediul ambiant nu înseamnă o mulare în raport cu tipare servite individului de către o ambianță închistată sau retrogradă. De asemenea, adeseori, armonizarea și echilibrarea cu sine însuși pot fi un rezultat al unui conflict intrasubiectiv — conflict generat însă de anumite clișee sociale și prescripții, impuse conștiinței subiective, contra cărora individul ia poziție și nu-și găsește echilibru decît luptînd împotriva lor.

Evident, mediul social în care individul își caută vocația are un caracter concret-istoric. Numai o societate eminamente umanistă cultivă realizarea individului în raport cu vocația sa.

Aplicațiile probei de lucru în orientarea școlară și profesională

FLORIAN IACOMI *
cercetător științific
Institutul de științe pedagogice

Pe lîngă un personal de specialitate, orientarea școlară și profesională implică existența unor laboratoare dotate cu aparate, teste și instrumente auxiliare, fără de care nu este posibil un diagnostic sau un prognostic științific. Proba de lucru se înscrie printre aceste mijloace, care vizează, într-un diagnostic școlar, cunoașterea întregii personalități a unui subiect.

Tradiția probelor de lucru utilizate înainte și după primul război mondial de către Kraepelin („curba muncii") [1], Binet, Poppelreuter [2], Heilandt, Rupp, Baumgarten [3], Giese [4] și alții a fost continuată în România de I. M. Nestor [5], N. Mărgineanu [6], iar din 1955 de M. Maurer [7], care a folosit asemenea probe în expertiza capacității de muncă a tinerilor deficienți de toate categoriile și a adulților de ambele sexe, în vederea orientării și mai ales a reorientării lor profesionale. Probele de lucru folosite în U.R.S.S. la „Institutul științific pentru expertize medico-profesionale" ne-au fost semnalate încă din 1936. [8] În concepția noastră, unele probe cu caracter practic, incluse îndeosebi pentru explorarea „gîndirii tehnice" în examenele clasice de orientare și selecție profesională, pot fi considerate tot „probe de lucru", deși de un gen oarecum diferit : a) din piese detașate să se monteze o pompă de apă (Pompa lui Schultz) ; b) sau o sonerie, o broască de ușă etc.

Ponderea pe care „proba de lucru" o are în marea majoritate a țărilor este astăzi ceva mai mică în comparație cu „lucrul de probă". Deoarece virtuțile probei de lucru au fost destul de puțin propagate, iar posibilitățile de a se îmbogăți cu sensuri noi pe măsura trecerii timpului, au rămas reduse, apreciem că ar fi util să

---

* Autorul studiului de față a condus timp de doi ani „Atelierul experimental de ergodiagnostic", realizare originală în țara noastră a Institutului de expertiză și recuperare a capacității de muncă (IERCM) din București. Funcționarea și conducerea acestui atelier au aparținut celui care a fost pînă în 1964 prof. univ dr. Mihai Maurer, director al institutului, memoriei căruia aducem omagiu prin acest studiu.

[1] E. Kraepelin, *Die Arbeitskurve*, Leipzig, 1902.

[2] W. Poppelreuter, *Die psychischen Schädigungen durch Kopfschuss*, Leipzig. 1917—1918

[3] Fr. Baumgarten, *Die Berufseignungsprüfungen*, München, Oldenburg. 1928.

[4] Fr. Giese, *Handbuche psychotechnischer Eignungsprüfungen*, Halle, Marhold, 1925.

[5] I. M. Nestor, *Un examen psihotehnic de aptitudini profesionale*. Institutul românesc de organizare științifică a muncii, nr. 23, București, 1932; *Orientarea profesională*, partea I. *Organizare*, București, 1939, p. 115—120.

[6] N. Mărgineanu, *Psihotehnica*, Cluj, 1943, p. 262—270.

[7] M. Maurer, *Expertiza medicală și recuperarea capacității de muncă*, vol. I, București, 1967; *Probleme de expertiză medicală și recuperare a capacității în muncă*, „Revista Ministerului Prevederilor Sociale" nr. 2 și 3 din 1956.

[8] I. M. Nestor, *Aspecte psihotehnice din Polonia, U.R.S.S., Finlanda, Letonia și Austria*, București, 1936, p. 46.

arătăm mai întîi, unele diferențieri mai semnificative între „proba de lucru" și „lucrul de probă", distincție făcută de altfel pentru prima dată de către Giese.[9]

a) Proba de lucru urmărește îndeosebi descifrarea structurii personalității, care este activă în rezolvarea complexă a sarcinii profesionale prin solicitarea complexului de funcții psiho-fizice. Prin observarea și caracterizarea comportamentului, în condiții de lucru experimentale, prin analiza produsului realizat și evaluat cantitativ și calitativ, a modului în care mecanismele psiho-fizice proprii subiectului, au funcționat pentru rezolvarea sarcinii, deducem că este vorba de o probă specific calitativă și psihodiagnostică cu utilitate în orientare.

Lucrul de probă, însă, consideră în principal performanța profesională, inclusiv cunoștințele, și prin aceasta este o probă specific cantitativă, cu utilitate în selecție. În timp ce prima răspunde la întrebarea *cum* ?, a doua răspunde la întrebarea cît ? În procesul de învățare sau de eercitare a activităților practice din școli, observația urmărește mai mult realizarea produsului și a sarcinii de lucru, ca produs și ca sarcină, a cunoștințelor și deprinderilor necesare, dar mai puțin a capacităților umane implicate în realizarea lor. Astfel, observația ia de obicei un caracter sporadic, mai puțin metodic, influențată, pe de o parte, de variabilele care intervin în fiecare temă nouă, pe de altă parte, de formația și experiența observatorului (maistru etc.).

b) Spre deosebire de lucrul de probă, proba de lucru nu face apel la cunoștințele anterioare, la deprinderi, antrenament, materiale, mașini, ustensile, sisteme de lucru specifice. Prin folosirea unor elemente și a unor situații noi, care solicită capacitatea de adaptare prin învățare și antrenament (subiectul poate fi solicitat cu aceeași probă și aceeași sarcină de lucru de mai multe ori pe parcursul unei zile sau în mai multe zile la rînd), se mărește posibilitatea de cunoaștere obiectivă a subiectului, crește valoarea experimentală și psihodiagnostică a probei de lucru. În acest fel de probe observarea psihologică experimentală răspunde și la întrebarea *de ce?*. „Observația în situațiuni provocate poate fi socotită ca o metodă intermediară între test și observație"[10]. În lucrul de probă este rareori vorba despre o analiză în formă psihologică ; profesorul sau maestrul pune accentul pe rezultatul dibăciei *deja antrenate* a subiectului, dibăcie care, neurmată de analiză, rămîne doar un simplu rezultat al practicii. De aceea, credem că aceste probe de lucru, care implică atît observare, cît și analiză psihologică, pot fi numite probe funcționale, în timp ce lucrul de probă, constatativ doar, rămîne un rezultat al cunoștințelor și antrenamentului în condiții de concurs sau de evaluare prin note.

c) Posibilitatea de a trece subiectul prin mai multe probe de lucru cu specific diferit conduce la o creștere a probabilității de cunoaștere obiectivă, în timp ce posibilitatea trecerii lui prin diferite lucrări de probă mărește intervenția variabilelor cunoștințe, deprinderi etc., prin aceasta micșorîndu-se valoarea de cunoaștere tipologică, psihodiagnostică. În lucrările de probă se adaugă faptul că observația este minimalizată și îngreuiată de variabilele menționate, cu atît mai mult, cu cît acestea devin mai numeroase pe măsura multiplicării probelor.

Experiența în folosirea probelor de lucru ne conduce la concluzia necesității introducerii acestui mijloc de psihodiagnoză atît în învățămîntul general obligator de 10 ani, cît și în liceele teoretice, în liceele de specialitate (agricolă, industrială, pedagogică etc.) și în școlile profesionale. Vechile probe ar putea fi amplificate

[9] Fr. Giese, *Die Arbeitsprobe in der Psychognostik*, „Zeitschrift für angewandte Psychologie" nr. 23/1924, p. 163 și 170.
[10] Alex. Roșca, *Tehnica psihologiei experimentale și practice*, Cluj, 1947, p. 11.

și diversificate pe baza unor caracteristici impuse de progresul economic, tehnic, social, informațional, structurîndu-se totodată pe profilul școlii. Astfel :

A) Materialelor mai vechi folosite pentru tema de lucru (fier, lemn, textile, placaj etc.) li se pot adăuga altele mai noi, cum sînt masele plastice, produsele chimice, electrice, electronice (tranzistoare, diode, rezistențe, utilaj casnic din plastic etc.). Materialul folosit în probe influențează randamentul și prin afinitățile subiectului pentru un material sau altul, prin faptul că același material provoacă alte reprezentări fiecărui om. Noile materiale suscită interesul, creativitatea copiilor și adolescenților în perspectiva oferită de progresul tehnic. Vechile materiale, deși frecvent utilizate în numeroase meserii manuale — încă foarte necesare — trebuie integrate cu multă atenție în structura și funcționalitatea probelor, deoarece condițiile de lucru pot influența hotărîtor eventuala alegere a probei de către subiect, procesul de lucru și rezultatele. De exemplu, un material poate să placă, dar dacă lucrul se desfășoară în condiții de inconfort fizic sau necurățenie, subiectul preferă o altă probă ; sau, dacă lucrează la aceasta, va avea rezultate mai slabe. Aceleași condiții defavorabile s-ar putea să nu aibă influență asupra altui subiect, rezultatele fiind determinate într-o măsură mai mare de materialul folosit.

B) În conceperea structurii și funcționalității probelor trebuie să se țină seama de progresul tehnic realizat, de mentalitatea tehnico-științifică a copiilor și tinerilor, care se vor integra după un număr de ani în lumea muncii. În general, sînt mai atrăgătoare temele care solicită gîndirea tehnică, științifică, creativitatea (construcții aparate de radio, sisteme de comunicații, vapoare etc.) sau cele prin care se realizează un produs cu o valoare mai mare în circuitul profesional sau social (poșetă, coș, plase, obiecte casnice, artizanale, jucării etc.). Chiar atunci cînd aceste teme sînt executate fără plăcere, se pot obține indicații prețioase asupra personalității subiectului.

Experimentatorul este interesat și de probe care să reveleze îndeosebi echilibrul emotiv, atenția susținută, reacțiile față de incidente critice, comportamentul la un ritm impus sau liber, rezistența la efort fizic, monotonie sau factori stresanți, conduita în colective de mărimi diferite, cu diferite solicitări în relațiile de cooperare ș.a., impuse de exigențele profesiunilor de astăzi și de mîine (mecanizate, semiautomatizate, automatizate, de relații sociale). Vechile probe nu mai sînt suficiente pentru cunoașterea complexă a personalității pe care o reclamă noile profesiuni apărute sau noile exigențe sociale : supraveghetorul complexelor automatizate, economistul, electronistul, statisticianul, aviatorul de încercare sau cel de pe aparate supersonice, activistul social, cercetătorul, vînzătorul, conducătorul mijloacelor de transport în comun etc. De asemenea, sînt necesare probe de lucru care să aibă în vedere și alți factori care intervin în adaptarea unei persoane : mediul rural sau urban, mediul geografic și cel social, sistemul de lucru și sistemul de odihnă cel mai favorabil unei persoane.

C) Din această perspectivă nu pot fi excluși, în probele de lucru, indicatorii psiho-fiziologici : reacțiile vegetative, iritabilitatea sau liniștea, emotivitatea sau lipsa ei, pulsul, respirația, timpul de reacție, rezistența musculară, nervoasă, psihică. În ceea ce privește indicatorii psihologici urmăriți, aceștia se caracterizează printr-o pondere a celor referitori la personalitate : interesele, atitudinile, motivațiile, tipologia funcțiilor psihice, tipul de sistem nervos, tipul de temperament, echilibrul emotiv, variațiile comportamentale, aptitudinile de abstractizare tehnicologică. De altfel, unii psihologi consideră proba de lucru o metodă **completă** de examinare. Executarea probei cere voință, sentiment, inteligență și astfel este posi-

bilă o constatare asupra formulei comportamentale integrale, ceea ce nu este posibil cînd se examinează separat numai atenția, numai psihomotricitatea etc.

D) Folosirea unei probe de lucru de mai multe ori în aceeași zi sau cîteva zile la rînd oferă posibilitatea investigării subiectului în condiții de învățare și antrenare motivată superioare (ca posibilități de cunoaștere) lucrului de probă. Învățarea urmărește într-o primă etapă capacitatea de comprehensiune a instructajului verbal, care premerge execuția și care se referă la materialele și ustensilele manipulate, la realizarea sarcinii de lucru și la motivația ei. Această capacitate se poate urmări după cerințele de repetare a instructajului verbal sau de întărire a lui prin demonstrația practică. Avantajul experimentului este dat de instructajul invariabil și de urmărirea individualizată a înțelegerii lui pe parcursul unei etape de execuție destinată numai acestui obiectiv. În prima fază a învățării se analizează rezultatele, mijloacele folosite, comportamentul în prima execuție a probei. În următoarele sarcini ale aceleiași probe se compară variațiile acelorași indicatori folosiți în faza I. Se obține o curbă a muncii efectuate atît în faza I de învățare, cît și în faza a II-a, de antrenare motivată. Analiza ei psihologică oferă numeroase date cu privire la factorii psihologici specifici subiectului, factori care au fost implicați în procesul de lucru. Ritmicitatea erorilor, adică modul de desfășurare în curbă a numărului de erori și natura lor, revelează un progres prin diminuarea erorilor, sau un regres prin creșterea lor progresivă. Din aceasta se pot obține indicații privitoare la fixarea stereotipurilor dinamice, a oboselii și rezistenței la solicitările energetice și neuropsihice ale unei probe, fiecare din probele atelierului avînd calculate aceste solicitări. Curba muncii și observarea continuă a subiectului dau posibilitatea cunoașterii procedeelor mai vechi și mai noi de rezolvare a unei sarcini, proceselor compensatorii, controlului și autocontrolului. Intervențiile experimentatorului în timpul desfășurării probelor sînt reduse ; ele sînt necesare uneori pentru a verifica ipotezele privitoare la factorii perturbatori ai randamentului cantitativ și calitativ în diferite etape.

Compararea între ele a curbelor realizate la diferite probe de lucru, analiza fiecărei curbe realizată în procesul de învățare și antrenare, conjugarea acestor date cu cele obținute prin observarea continuă, permit o diferențiere a ritmului de progres în însușirea și fixarea noilor deprinderi, sistematizarea dificultăților și a ușurințelor, analiza cauzelor care le determină, prin acestea putîndu-se elabora *ergodiagnosticul* [11] și totodată un prognostic al adaptării școlare sau profesionale pe anumite direcții. De aceea, considerăm capacitatea de învățare, determinată prin condiții experimentale organizate științific și nu prin simplele note de evaluare a volumului de cunoștințe, drept un indicator prețios pentru existența sau absența unor calități sau defecte ale persoanei, putînd din această cauză să se găsească la baza procesului de orientare școlară și profesională.

În contextul școlar în care se desfășoară orientarea școlară și profesională, probele de lucru își pot găsi aplicații folositoare. Pentru aprecierea lor este necesar să avem în vedere unele tendințe manifestate astăzi și anume :

a) Continuitatea orientării (consilierat) pe *întregul* parcurs al vieții active, concomitent cu restrîngerea domeniilor de orientare la diferite vîrste. Orientarea unui tînăr către un liceu industrial, de pildă, delimitează și restrînge orientarea ulterioară, la finele studiilor, către sectorul industrial.

[11] Fl. Iacomi, *Ergodiagnosticul*, Comunicare la Simpozionul „Educația prin muncă și pentru muncă", Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, București, septembrie, 1970.

b) Explozia informațională impune acordarea unei ponderi crescute capacității de învățare a unei persoane, diferitele nivele de calificare de care este condiționată integrarea în lumea muncii obținîndu-se prin tot atîtea forme de școlarizare, formare și antrenare. Aceasta și explică în parte interdependența orientării școlare cu cea profesională.

Aplicațiile menționate mai jos ale probelor de lucru pot fi cuprinse și fructificate *în* și *prin* sfatul de orientare.

1. Psihologul emite *psihodiagnoza intereselor profesionale*, pe baza observațiilor eșalonate în timp, la mai multe probe și după mai multe zile, cu aceleași probe, asupra intereselor, atitudinilor și motivărilor subiectului, care se proiectează în sistemul de preferințe și realizări față de diferitele posturi de muncă și care pot fi stimulate prin întrebări dirijate. Cunoașterea acestor aspecte ale personalității se adaugă gradului de probabilitate obiectivă a sfatului de orientare, fapt important, deoarece deprinderea de a munci, precum și atitudinea corespunzătoare față de o anumită muncă se obțin cu atît mai repede și mai bine, cu cît orientarea școlară sau profesională au fost mai judicios realizate.

2. *Autocunoașterea posibilităților* de către elev prin automodelarea activităților pe bază de autocontrol (decizie, transmitere, execuție, verificare și reglare) conduce la cristalizarea intereselor profesionale [12]. Nu este suficient să fie exprimată plăcerea pentru mecanică și dorința de a se îndrepta către acest domeniu ; de-abia exercitarea sistematică a acestor activități sub forma probelor de lucru (specializate) va convinge subiectul însuși despre posibilitățile și interesele sale, pe baza realizărilor și eșecurilor pe care singur și le observă. Însoțindu-l pe acest drum, consilierul-psiholog îi poate explica mecanismele și cauzele care au determinat rezultatele favorabile, sau mai puțin favorabile, într-o direcție sau alta. Acestea pot constitui, pentru elev, ipoteze pe care le verifică într-un sistem de conexiuni inverse, prin practica și prin judecata sa proprie. Psihologul își poate verifica și el ipotezele de la care a pornit cînd a repartizat subiectul la diferite probe ; poate introduce corecturile necesare, verificabile și ele la rîndul lor. Putem vorbi deci despre un sistem cibernetic, atît în activitatea psihologului, cît și a elevului, la probele de lucru. Totodată, se pot colecta date utile privind validarea metodei utilizate pentru psihodiagnostic sau pentru orientarea propriu-zisă.

3. *Fundamentarea educației prin muncă* în școală. În multe țări, educația prin muncă în școală se realizează prin diverse activități practice, prin activități numite „lucru manual" ș.a. [13]. Marele neajuns al modului în care se face această educație se datorește — după părerea noastră — faptului că aceste activități sînt prea puțin diferențiate și adaptate particularităților individuale. Ele țin seama de vîrstele diferite și într-o anumită măsură de sex. Dar cîte probleme și cîte deosebiri nu ridică un colectiv de aceeași vîrstă ? Istoria dezvoltării fiecărui individ este influențată de numeroase variabile, care aparțin mediului rural sau urban, statutului socio-cultural și economic, familiei și relațiilor dintre ea și copil, structurii și funcționalității somato-psihice etc. Deseori pot fi găsite colective de clasă care fac numai croitorie, numai broderie, numai electrotehnică ș.a.m.d., pentru că maistrul cu funcție de educator are tocmai această calificare. Alteori, băieții se ocupă de activități specifice fetelor și invers. Nu sînt greu de întrevăzut efectele, unele desigur nocive, ale acestor situații : dezgustul unora pentru aceste activități

[12] Gh. Zapan, *Cibernetica activităților umane*, „Analele Universității București", seria științe sociale, filozofie, anul XIII, 1964 și *Cibernetica — știința organizării și conducerii*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1967.

[13] M. Groppoșilă, *Activitățile practice, mijloace eficiente în orientarea școlară și profesională*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1970

poate rămîne pasiv, la alții poate îmbrăca forme active de evitare sau de protest (întîrzieri, absențe, note mici etc.), sau pot apare sentimente de frustrare. Alteori, efectele pot fi mai grave, cu răsfrîngeri în sistemul nervos sau în profunzimea vieții psihice. Spre exemplu, nu orice persoană poate suporta un lucru de migală (broderia), zgomotul unei mașini de cusut, tăiatul unei țevi metalice, bătutul cu ciocanul etc. Cuprinderea notelor la aceste activități printre celelalte medii școlare poate deruta orientatorul, în cazul reținerii aprecierilor prin note și al omiterii *modului* în care s-a ajuns aici.

Introducerea probelor de lucru în educația prin muncă are o serie de avantaje, pe care le enumerăm :

a) Permite folosirea observației investigatoare libere, pe baza căreia se poate alcătui lista însușirilor, care, ulterior, vor călăuzi observarea dirijată [14]. Observației i se poate adăuga evaluarea produsului realizat din punct de vedere al randamentului cantitativ și calitativ, de asemenea, modul de realizare în diferite etape de lucru. Analiza psihologică, implicînd mecanismele psihologice care au determinat comportamentul și rezultatele, însoțește ambele metode. Aceasta permite elaborarea ergodiagnosticului, care are un caracter obiectiv și totodată ipotetic pentru indicarea unor programe educative prin diverse activități practice.

b) Repartizarea la diferite posturi și folosirea probei de lucru într-o etapă de „învățare" și apoi într-o etapă de exercitare a celor învățate oferă posibilitatea de a obține date, pe care testele de laborator le relevează mai greu (atitudinea față de muncă, interesul, comportamentul individual și în colectiv, anumite tipologii etc.).

c) Pe lîngă aceste modalități provocate de cunoaștere, probele de lucru dau posibilitatea subiectului de a alege, într-o altă etapă, numai pe acelea care-i plac. Studiul preferințelor și al respingerilor unui subiect oferă, deci, noi posibilități psihodiagnostice.

d) Probele pe care le concepem s-ar caracteriza și printr-o diversitate mare, tocmai pentru a surprinde reacții cît mai diferențiate prin aceste „modele comportamentale" dirijate.

Diversitatea probelor este motivată și de necesitatea formării unei entități sociale înzestrate cu capacități de adaptare mai bune față de mobilitatea care caracterizează societatea actuală și îndeosebi cea viitoare.

e) Personalul lipsit de pregătire științifică, chemat fără discriminare să aplice metoda probelor de lucru va cădea în schematism și sugestibilitate — idee exprimată de Giese, verificată și de noi. Pentru probele de lucru experimentatorul nu poate fi decît o persoană *de formație psihologică*, cu reale și temeinice calități de observator (prin aptitudini și experiență), exigențe arătate și subliniate, la noi, atît de Alex. Roșca, cît și de I. M. Nestor. Se adaugă pregătirea multilaterală politehnică și cea de educator, precum și cunoștințe referitoare la cerințele profesionale, la problemele de orientare școlară și profesională, inclusiv cunoștințe serioase de psihologie evolutivă și diferențiată.

4. *Dificultățile de adaptare școlară, profesională și socială.* Studiul acestor dificultăți presupune psihodiagnoza diferențiată, adică precizarea categoriei de dezadaptați, a factorilor specifici acestei categorii și a celor specifici individului. Proba de lucru constituie o nouă metodă fundamentată pe corelația dintre observație, experiment, evaluare și analiză psihologică. Ea permite elaborarea ergodiagnosticului, cu următoarele caracteristici în această direcție : precizarea potențialului individual și a dominantelor care vor putea fi utilizate în programele de

[14] Al. Roșca, *Tehnica psihologiei experimentale și practice*, Cluj, 1947, p. 13.

terapie și educare în vederea adaptării, contraindicațiile psihice, educaționale și socio-familiale ale acestor programe.

a) *Probele de lucru în readaptarea caracterialilor și a handicapaților* fundamentează ergoterapia, în vederea orientării și reorientării profesionale a acestor categorii. În fapt este vorba de reantrenamentul la lucru al handicapaților sau caracterialilor care au beneficiat de tratament medical, psihoterapie, reeducare funcțională (kineziterapie și ergoterapie clasică). În cazul ultimilor se urmărește identificarea preferințelor reale pentru diferite activități și formarea dispoziției constante pentru lucru. Pentru primii se urmărește recuperarea aptitudinilor gestuale și esențiale ale vechii profesiuni. La adulții care din cauza gravității sechelelor nu mai pot să practice vechea meserie, sau la copii handicapați la o vîrstă fragedă, care n-au mai muncit, probele de lucru urmăresc să definească noua lor orientare. La capătul acestor antrenamente dirijate, probele de lucru pot oferi o soluție profesională, mai apropiată de posibilitățile celui investigat.

Munca trebuie să dea satisfacție și să fie agreabilă prin activități variate și gradate, susceptibile de a fi practicate în atelier, izolat, sau în aer liber. Sînt indicate activitățile manuale cu caracter artizanal, la care se adaugă: dactilografia, muncile de birou, desenul industrial, tipografia, micul montaj electric ș.a.

Printr-un sistem de fișe, probele de lucru înregistrează progresele și noile indicații terapeutice. Programele individuale se îmbină cu cele ale unor colective mici. Măsurile de constrîngere sînt înlocuite cu stimuli verbali și concreți, îndeosebi ai propriilor realizări.

b) *Probele de lucru în reeducarea delincvenților.* În această direcție, proba de lucru caracterizată prin sistem și obiectivitate poate conduce la rezultate, după părerea noastră, mai bune decît munca cu caracter empiric, prea puțin individualizată, frecvent folosită astăzi. Ergodiagnosticul, ergoterapia și orientarea se desfășoară în cadrul unor activități protejate, al căror obiectiv principal nu este productivitatea realizată, ci efectele terapeutice asupra fiecărui caz în parte. Aceste activități trebuie să fie integrate în programul de viață și articulate cu sistemul individual de odihnă. Important este ca delincventul să fie considerat un bolnav social, la care tratamentul se adresează psihismului, pentru a-l elibera de obstacolele care se opun receptivității criteriilor morale. Egoismul, răceala afectivă, capacitatea de a se subsuma sau de a conduce, sugestibilitatea, complexul de frustrație, agresivitatea sau depresiunea, comportamentul nevrotic sau psihopat sînt urmărite prin ergodiagnostic. Influența terapeutului, autoritatea, forța de sugestie sînt hotărîtoare. Trebuie observat bine felul de a lucra al fiecăruia, pentru a-l încuraja cînd e nevoie și de asemenea, stimulate inițiativele, alegerile activităților, satisfacțiile pe măsura rezultatelor.

Este indicat ca în prealabil subiectul să fi beneficiat de examene complete medicale și psihice, de psihanaliză și psihoterapie. În alegerea probelor de lucru se trece de la cele mai ușoare la cele mai grele, pe măsura rezultatelor, cu motivații, pentru a nu crea reacții de opoziție. Într-o primă etapă sînt favorabile activitățile mai izolate și mai apropiate de natură, decît cele de contacte sociale. Se urmărește obținerea unor deprinderi utile, igienice și de minimă organizare, prin ocupații de la cele mai elementare, pînă la activități mai complexe și mai diverse.

Importanța probei de lucru. Conținînd în structura și funcționalitatea ei germenele învățării, proba de lucru poate fi inclusă în programele educației prin muncă și educației morale — discipline la o scientică a muncii, pe care omul viitorului va fi nevoit să și-o însușească din primii ani de școală.

Orientarea profesională a elevilor din şcoala generală şi cerinţele urbanizării

Lector univ.I. DIACONIŢA
Bacău

În contextul general al cerinţelor noi pe care le ridică urbanizarea unei zone, am urmărit să surprindem în ce măsură tendinţele profesionale ale tinerilor din ultima clasă a şcolii generale converg spre satisfacerea nevoilor de forţă de muncă necesară diverselor domenii de activitate socială, să descoperim şi să stabilim ponderea diferiţilor factori orientativi în fixarea viitoarei profesiuni, cît şi motivaţia elevilor pentru alegerea făcută.

Luarea în studiu a elevilor din clasa a VIII-a a fost motivată de faptul că pregătirea şcolară şi de viaţă a tinerilor de peste 15 ani le permite alegerea viitoarei profesiuni pe baza unor criterii judicioase şi cu tot simţul de răspundere pe care-l comportă un asemenea act, iar interesul care în etapa anterioară avea o mare nestabilitate capătă la această vîrstă o stabilitate definitivă pentru marea majoritate a cazurilor. Totodată, conturarea viitoarei profesiuni chiar de la începutul clasei a VIII-a are o serie de avantaje, concretizate în „accentuarea interesului pentru profesiunea aleasă şi subordonarea celorlalte acestuia, adîncirea dragostei pentru ea, verificarea unor elemente (aptitudini, cerinţe ale profesiunii, posibilităţi de calificare etc.), completarea informaţiilor pentru ea şi lărgirea orizontului intelectual în direcţia respectivă, precum şi liniştea şi siguranţa pe care o aduce o decizie luată conştient şi la timp" [1].

Eşantionul a cuprins un număr de 375 elevi, din care 311 de la două şcoli generale şi de la cele două licee teoretice din oraşul Vaslui, iar 64 din localităţile suburbane Brodoc, Bahnari şi Moara Grecilor. În stabilirea lui, s-a urmărit cuprinderea unui număr aproximativ egal de băieţi şi fete, adică 153 băieţi şi 158 fete din oraş şi 31 băieţi şi 33 fete din localităţile suburbane. Metoda utilizată în cadrul cercetării a fost aceea a unui chestionar scris, aplicat colectiv, compus din întrebări asupra persoanei proprii, asupra relaţiilor familiale, asupra situaţiei la învăţătură, asupra proiectelor profesionale, cît şi din întrebări care să scoată în evidenţă mediul socio-cultural al fiecărui subiect. Pentru a se putea cuprinde toate răspunsurile înregistrate, în cadrul prelucrării materialului informaţional preferinţele profesionale au fost împărţite în patru mari categorii : industriale, agricole, învăţămînt, sănătate, cultură şi artă, transporturi, comerţ şi deservirea populaţiei. Din punct de vedere statistic, situaţia se prezintă astfel :

---

[1] Dumitru Salade, *Ce profesiune să-mi aleg ?* Ed. ştiinţifică, Buc. 1968, p. 49.

Opțiunea elevilor	Profesiuni industriale				Profesiuni agricole				Învățămînt, sănătate cultură și artă				Transporturi, comerț și deservirea populației			
	Băieți		Fete		Băieți		Fete		Băieți		Fete		Băieți		Fete	
	U.	S.	U.	S.	U.	S.	U.	S.	U.	S.	U.	S.	U.	S.	U.	S.
la %	19,12	77.32	29,74	48,48	0,65	3,22	1,26	0,00	34,63	12,96	67,70	30,60	15,03	6,45	1,26	21,21
la % băieți la % fete	53,40		34,50		1,08		1,04		31 68		59,74		13,74		4 69	
la % din totalul elev.	43,82				1,46				44,53				9,47			

Legendă : U = urban
S = suburban.

Analiza acestor date trebuie făcută prin prisma direcțiilor de dezvoltare a zonei Vaslui. Dacă o lungă perioadă de timp orașul Vaslui era centrul unei regiuni tradițional agricole, cu o industrie slab dezvoltată și cu un ritm lent de construcții social-edilitare, în prezent, prin obiectivele industriale construite (fabrica de confecții, fabrica de mobilă etc.) și prin cele proiectate a se construi în viitor, cît și datorită faptului că a devenit capitală de județ, are perspectiva unui oraș în plină dezvoltare. Mutațiile survenite în structura economică se răsfrîng pe plan social în creșterea rapidă a necesarului de forță de muncă, în special pentru sfera producției de bunuri materiale.

În aceste condiții, dacă procentul de 1,46% de opțiune pentru profesiuni agricole este justificat de faptul că eșantionul a cuprins elevi din mediul urban și suburban, procentul de 43,82% de opțiune pentru profesiuni industriale ni se pare a nu fi în concordanță cu cerințele reale de viitor, părere întărită și de dinamica internă a acestui procentaj global. Astfel, din procentul de 49,12% băieți din mediul urban care optează pentru profesiuni industriale, doar 15,63% vor urma, în cadrul rețelei școlare, școala profesională pentru a deveni muncitori calificați, 16,40% licee de specialitate în scopul integrării în producție ca tehnicieni, iar 17,09% vor urma studii superioare pentru a deveni ingineri. Din 29,74% fete din mediul urban care au optat pentru profesiuni industriale numai 3,16% vor deveni muncitoare calificate, 15,19% vor urma licee de specialitate și 11,39% vor îmbrățișa profesiuni ce necesită pregătire superioară.

Privită prin prisma necesităților reale de forță de muncă calificată în domeniul industrial, această situație demonstrează că nu este realizată proporția justă între muncitori, cadrele cu pregătire medie și cele cu pregătire superioară. În raport cu urbanul, la elevii din suburban observăm o substanțială modificare a proporției. Din totalul de 77,32% băieți care optează pentru profesiuni industriale, 61,29% vor urma școala profesională pentru a deveni muncitori, iar restul de 16,03% au optat pentru profesiunea de ingineri. La fete, din totalul de 48,48%, 36,36% se vor califica prin școli profesionale, 6,06% prin absolvirea liceelor de specialitate și 6,6% prin absolvirea învățămîntului superior.

Tendința tineretului spre profesiuni cu calificare din ce în ce mai înaltă are latura ei pozitivă, care nu trebuie neglijată de către factorii orientativi în alegerea profesiunii. Aceasta nu trebuie însă să creeze iluzia că orice profesiune cere o calificare superioară și că se poate anula raportul pe care procesul de producție industrial îl stabilește între diferitele categorii de salariați (ingineri, tehnicieni, muncitori și maiștri). Cu toate realizările obținute în domeniul mecanizării și automatizării producției industriale, acestea nu vor duce, cel puțin în perspectiva viitoarelor decenii, la scăderea proporției numerice din favoarea muncitorilor și maiștrilor în favoarea tehnicienilor și inginerilor, în așa măsură încît aceștia din urmă să devină prioritari.

Datele cercetării scot în evidență o masivă orientare a elevilor chestionați spre profesiuni intelectuale. Interesantă ni se pare dinamica internă a celor ce optează spre asemenea profesiuni, deoarece, pe de o parte, scoate în evidență o anumită înclinație realmente existentă a tineretului spre profesiuni intelectuale, iar pe de altă parte, și anumite carențe în munca de orientare a elevilor în alegerea profesiunii. Din 34,36% băieți din mediul urban care vor îmbrățișa asemenea profesiuni, 26,14% se orientează spre a deveni cadre didactice, 2,61% cadre sanitare și 5,83% spre domeniul culturii și artei. La fetele din mediul urban situația se prezintă astfel : din 67,70% opțiuni, 40,50% se orientează spre a deveni cadre didactice, 20,25% spre a deveni cadre sanitare și 6,95% pentru cultură și artă. Procentul mare de opțiuni pentru profesiuni legate de învățămînt a fost motivat de cei în cauză ca fiind profesiunea ideală din punctul de vedere al esteticii muncii.

În ceea ce privește procentul de 9,47% elevi care optează pentru profesiuni legate de transporturi, comerț și deservirea populației, el este cu totul insuficient în raport cu marile cerințe pe care le ridică actualele coordonate ale civilizației moderne.

Din opțiunea elevilor spre o profesiune sau alta am putut constata că se mai manifestă încă o serioasă lipsă informațională asupra profesiunilor actuale. Așa, spre exemplu, dacă în prezent nomenclatoarele de specialitate înregistrează peste 1 500 de profesiuni, elevii cuprinși în eșantion au operat doar un număr de 11. Este adevărat că elevilor din școala generală nu li se pot da cunoștințe despre toate profesiunile cunoscute, acest lucru fiind imposibil chiar și mai tîrziu, dar viața și activitatea socială contemporană impun cunoașterea unui număr cît mai mare din acestea, precum și a cerințelor pe care le presupun. Cauzele lipsei informaționale sînt multiple, atît obiective, cît și subiective. Unele le putem descoperi dacă urmărim ponderea influenței diverșilor factori orientativi, organizați sau neorganizați, asupra luării deciziei în legătură cu viitoarea profesiune.

În cadrul cercetării noastre, pe primul plan în ceea ce privește influențarea se situau părinții, urmînd în ordine descrescîndă rudele, prietenii și profesorii. iar un număr de 67 elevi au decis singuri. Privită prin prisma cerințelor de a se face o orientare profesională științific organizată, situația apare nejustificată. Școala, care dispune pentru realizarea acestei acțiuni de multiple mijloace și metode, se află pe ultimul loc. În asemenea situații, nu poate apărea numai accidental faptul că de multe ori decizia elevului în loc să fie rezultatul maximei concordanțe dintre interesele, înclinațiile, aptitudinile personale și cerințele reale de cadre calificate ale societății este rezultatul unor situații întîmplătoare, sub influența unor factori care nu cunosc toate cerințele unui asemenea act. Asemenea fenomen s-a manifestat și în cazul concret al subiecților noștri, multe din răspunsurile înregistrate dovedind că deciziile n-au fost luate nici în concordanță cu înclinațiile personale, respectivii fiind corigenți, atît la obiectele de bază, cît și la cele tangente, nici în scopul satisfacerii unor cerințe sociale. Totodată, răspunsuri ca : „Vreau să devin sportiv internațional", „fotbalist internațional", „artist amator" etc., date de un număr de elevi, dovedesc serioase lipsuri în legătură cu viziunea generală asupra conceptului de profesiune.

Responsabilitatea școlii trebuie să fie cu atît mai mare, cu cît, într-o zonă în curs de urbanizare cum este Vasluiul, factorii neorganizați — părinții, rudele și prietenii — nu cunosc în profunzime cerințele și acționează în majoritatea cazurilor pe principii subiective, urmărind cu sau fără voia lor realizarea doar a unor factori din totalitatea celor care concură la alegerea științifică a profesiunii.

Şcoala trebuie să-şi schimbe în mare măsură optica în ceea ce priveşte munca de orientare profesională. Dacă o anumită perioadă de timp categoria „interesului" era privită ca un factor secundar în alegerea profesiunii, recentele anchete şcolare realizate pe scară naţională şi internaţională atestă că esenţialul pentru reuşită nu este atît gustul pentru meserie, ci interesul arătat muncii. În psihologia industrială, factorul de adaptare profesională şi de promovare este tocmai acest interes, iar în domeniul şcolar motivarea şi interesul explică mai realist eşecul sau reuşita decît nivelul de inteligenţă, aptitudinile, situaţia socială sau alte trăsături de personalitate ale elevului. Interesele sînt acelea care determină direcţia efortului şi a activităţii, în timp ce aptitudinile joacă un rol important în fixarea nivelului reuşitei. De aceea, şcoala nu se poate rezuma la definirea atributelor personalităţii, caracterizarea psiho-pedagogică a elevului fiind în mai mare măsură cumulată cu cunoaşterea interesului acestuia, obţinîndu-se astfel perspectiva clară a posibilităţilor şi coordonatelor integrării lui în viaţa socială. Mai mult decît atît, interesul fiind la elevii clasei a VIII-a în curs de afirmare sau recent conturat, permite şcolii să acţioneze pentru dirijarea sau chiar modificarea lui în scopul de a corespunde cît mai bine posibilităţilor individuale şi cerinţelor sociale. Realizarea practică a acestui deziderat impune în mod obiectiv o mai strînsă legătură a părinţilor cu şcoala, în scopul obţinerii unui numitor comun în ceea ce priveşte orientarea profesională şi direcţionarea viitoarei rute şcolare a elevilor.

Creşterea eficacităţii şcolii în munca de orientare profesională a elevilor este mult condiţionată de activitatea similară desfăşurată de ceilalţi factori organizaţi — U.T.C.-ul şi organizaţia de pionieri. Observaţiile directe făcute pe cuprinsul eşantionului ne-au dus la concluzia că prezenţa organizaţiilor de tineret în această activitate este sporadică şi întîmplător organizată, în raport cu cerinţele. Reticenţa faţă de profesiunile ce necesită muncă fizică, tendinţa masivă spre profesiuni intelectuale observată la elevii cercetaţi, scot în evidenţă serioase lipsuri ale activităţii educative desfăşurate de aceste organizaţii.

Sporirea necesarului de forţă de muncă calificată, în special pentru ramurile productive, ca o consecinţă a procesului de urbanizare a zonei Vaslui, ridică în faţa Comitetului judeţean U.T.C. şi a Consiliului judeţean al pionierilor, în faţa fiecărei organizaţii din şcoli, sarcina intensificării muncii de cultivare a dragostei şi interesului pentru munca fizică, sarcina popularizării tehnologiilor moderne, care apropie munca fizică de munca intelectuală, sarcina explicării consecinţelor pe care le are mecanizarea şi automatizarea asupra condiţiilor de desfăşurare a muncii fizice. Acest lucru se poate realiza prin multiple mijloace, cunoscute de altfel, dar neaplicate sistematic şi anume : organizarea de excursii tematice pentru vizitarea de mari unităţi industriale, şantiere de construcţii, unde elevii iau contact nemijlocit cu procesul de producţie, cu cerinţele diferitelor profesiuni ; întîlnirea elevilor cu muncitori, maiştri, tehnicieni, care să le împărtăşească din experienţa proprie, din satisfacţiile profesiunii, să le prezinte coordonatele estetice ale muncii fizice, tendinţa de apropiere continuă de cele ale muncii intelectuale etc.

Creşterea responsabilităţii factorilor organizaţi în activitatea de organizare profesională, cumulată cu spiritul receptiv al elevilor din ultima clasă a şcolii generale, va determina o necontenită înlăturare a elementului spontan în luarea deciziei asupra viitoarei profesiuni, prin aceasta asigurîndu-se o dezvoltare conştientă şi multilaterală a personalităţii tînărului şi, în acelaşi timp, realizarea cerinţelor majore ale societăţii socialiste multilateral dezvoltate din patria noastră.

Contribuţii la modernizarea predării limbii franceze în şcoală

Prof. CRISTINA EFRIMESCU

Folosirea metodelor noi în rîndul cărora mijloacele tehnice audio-vizuale (film, diafilm, epidiascop, magnetofon, picup şi, în ultimă vreme, magnetoscopul) cuprinde o arie tot mai largă în învăţămînt. La limbile străine, de exemplu, aparatura audio-vizuală a devenit un lucru frecvent pentru a asigura eficienţa sporită a lecţiilor. Bineînţeles că în afară de această aparatură modernă mai este nevoie de pasiune, de entuziasm, de discernămînt, de imaginaţie, de spirit de creaţie.

Din experimentarea mijloacelor audio-vizuale într-un şir numeros de lecţii, la activităţile din cercuri, pe grupe de elevi etc. am desprins cîteva concluzii semnificative ce merită a fi menţionate.

În primul rînd am putut constata că mijloacele audio-vizuale întreţin mult mai mult interesul elevilor decît metodele clasice de predare. La o oră în care s-a predat tema *Les châteaux de la Loire* am folosit ca o variantă experimentală vizionarea unui film cu acelaşi titlu, realizat în Franţa, vorbit în limba franceză de actori ai Comediei franceze şi netradus. Lecţia pe bază de film a suscitat mai mult interesul elevilor decît o lecţie obişnuită a cărei unică ilustraţie a constituit-o gravura din manual. Lecţia-film a desprins pe elevi de buchea cărţii şi de imaginile ei, în cel mai bun caz sărăcăcioase, dacă nu de-a dreptul caricaturizante ; aceştia au trăit realmente desfăşurarea unei excursii pe Loara, cu tot ce are regiunea aceasta mai încîntător şi autentic. Costume, obiceiuri, stiluri arhitecturale, produse manufacturiere prezentate într-o suită de filme de acest gen *(L'Alsace-Lorraine, La Normandie, la Provence)* — puse la dispoziţie de Serviciul relaţiilor culturale din cadrul Universităţii populare — au pus în contact pe elevi cu arta Renaşterii franceze într-un mod atractiv. În procesul însuşirii de noi cunoştinţe şi, în general, în procesul învăţării, interesul joacă un rol hotărîtor. Interesul elevilor n-a slăbit nici o clipă, în tot timpul proiecţiei şi de aceea au şi înregistrat, chiar cu lux de amănunte, multe observaţii preţioase, s-au transpus în atmosfera şi culoarea locală.

Lecţia desfăşurată pe bază de film netradus în românește îl obligă pe elev la o atenţie sporită pentru a-l înţelege, ceea ce este poate mai dificil la primele secvenţe, dar după aceea elevul se obişnuieşte. Dar, o astfel de lecţie are avantajul de a-i familiariza pe elevi cu o pronunţie autentică franceză, fapt ce are importante consecinţe psiho-pedagogice. Noi am căutat să valorificăm cerinţa psihologică potrivit căreia individul are, în procesul însuşirii de noi cunoştinţe, tendinţa de a păstra mai puternic întotdeauna prima impresie. Dacă percepţiile prime sînt false, cu greu se mai pot şterge din memorie. Este cunoscut faptul că mai uşor înveţi pe cineva ceva de la început, decît să-l faci să îndrepte

anumite greşeli. La limbile străine, acest adevăr devine mai evident. Elevul reţine mult timp cuvinte şi expresii auzite prima dată, de aceea pentru el pericolul de a le auzi pronunţate greşit este atît de mare. Or, în cazul unui film însoţit de traducere scrisă, elevul nu mai este atent la pronunţie, căci traducerea românească (sau dublarea sonoră în limba română) îl scuteşte de acest efort. Legile activităţii nervoase superioare reglează întotdeauna, pentru economia fluxului nervos, activitatea nervoasă cerebrală pe calea obstacolului cel mai mic, acela al citirii sau ascultării traducerii, evitînd efortul mintal mai intens al atenţiei îndreptate direct spre sonorizarea verbală originală.

Pornind de la aceste observaţii, am organizat sub forma măsurilor experimentale variante de lecţii folosind vizionarea unor spectacole sau filme străine de cîte două ori ; prima dată pentru urmărirea subiectului, a acţiunii, iar a doua oară pentru însuşirea limbii, a pronunţiei veridice. Am sfătuit elevii ca în vizionarea filmelor franceze la televizor să acopere cu un carton partea de jos a micului ecran, unde apare de obicei traducerea, pentru a nu se lăsa furaţi de ea, ci, dimpotrivă, să fie atenţi şi să urmărească limba vorbită de actori, să reţină acurateţea pronunţiei, vivacitatea dialogurilor.

Filmele au de obicei o dicţie impecabilă, iar prim-planurile unora dintre ele, care prezintă, de exemplu, biografii de celebrităţi (Delacroix, Baudelaire etc.) au avantajul de a reda şi mişcările buzelor, mimica personajului care vorbeşte, ceea ce contribuie foarte mult la uşurarea reproducerii fenomenelor de către elevi, cînd vor încerca şi ei să le pronunţe, şi chiar la înţelegerea cuvintelor (aşa-numitul „citit pe buze").

S-ar putea ridica obiecţia că filme de genul celor menţionate de noi nu sînt la îndemîna tuturor şcolilor, că nu pot fi procurate cu uşurinţă — ceea ce este adevărat. Filmele de acest gen pot fi înlocuite cu succes prin utilizarea epidiascopului. Este drept că acesta nu dă imagini în desfăşurare şi că în locul dinamicii filmului el prezintă doar imagini statice (ca şi diascopul — diapozitivele), însă şi acestea, prin multitudinea şi coloritul lor, tot sînt mai atractive decît cele din manuale. Cărţile poştale ilustrate, pliantele turistice, fotografii ale amatorilor, planşe din volume sau albume, toate sînt bune ca să facă ora atractivă şi vioaie, fie că e vorba de valea Loarei cu castelele ei, fie de Ruy Blas sau de Le burgeois gentillhomme.

Discul şi banda de magnetofon constituie, de asemenea, mijloace tehnice folosite cu eficienţă în diferite etape ale lecţiei. Noi am organizat variante de lecţii utilizînd aceste auxiliare tehnice în predarea poeziilor (fabulelor), a pieselor de teatru etc., acolo unde inflexiunea şi tonalitatea declamatorie au un mare rol. De obicei, discurile au imprimate recitări în interpretarea unor actori celebri. Avantajele unei asemenea audiţii s-au dovedit a fi concludente. Elevii au putut trece mult mai departe de pragul însuşirii unei pronunţii corecte, au efectuat comparaţii, ajutaţi şi de profesor, între stilurile declamatorii ale diferiţilor interpreţi. Ei au putut să surprindă că elegia, de pildă, reclamă un anumit ton declamator, că altul este necesar în recitarea unei ode (dar că imnul se aseamănă cu oda în această privinţă !), în vreme ce satira sau fabula sînt diametral opuse grandilocvenţei sau tonului filozofic, uşor nostalgic şi oarecum visător al elegiei, ca să nu mai amintim de diferenţa de tonalitate în recitarea unui pastel, faţă de o epigramă.

Lecţiile predate cu mijloace tehnice moderne contribuie în mod substanţial la formarea estetică a elevului — ceea ce reprezintă, desigur, un serios cîştig

pentru educația acestuia. Pînă la urmă, elevul reușește nu numai să recunoască tonurile false, inadecvate, ale lecturii executate de un coleg de bancă, dar intră și el pe făgașul just, adoptă, de pildă, în lectura cu voce tare, tonul narativ, ușor nostalgic din nuvelele lui Daudet (Lettres de mon moulin) și își dă seama că acest ton nu are nimic comun cu cel caustic, mușcător, alert și veșnic persiflant din Tartarin de Tarascon al aceluiași scriitor.

În măsurile noastre experimentale am organizat variante de lecții cu scopul de a-l deprinde pe elev să sesizeze și să înțeleagă coloritul și nuanțele diferite ale limbii literare îndeosebi. Elevilor li s-au oferit prilejuri ca să surprindă pe aceeași pagină din opera unui autor că tonul lecturii trebuie schimbat de cîteva ori: monumental, cînd descrierea naturii e spectaculoasă; gingaș, atunci cînd autorul prezintă situații și personaje cu delicatețe; batjocoritor, dacă este vorba de o aluzie satirică; cinic, chiar dacă nota trebuie forțată; evocator și sugestiv, cînd autorul face incursiuni în propriu-i trecut; sec și sever, cînd prin acest procedeu se urmărește obținerea, de pildă, a unor efecte ilare.

O atenție aparte am acordat *discului* și *benzii de magnetofon*, ca auxiliare prețioase în lecțiile de analiză literară. Această variantă am întrebuințat-o în situațiile în care, într-o operă literară, elevul nu pricepea sensul, intenția autorului, din cauză că atunci cînd citea, fiind prea robit textului ca să-l descifreze, nu intona corect, nu sublinia printr-o anume accentuare cuvîntul care prezenta în text chiar cheia înțelegerii semnificației lui (bunăoară, în piesele lui Corneille, Racine, Molière). Am înregistrat, de exemplu, la magnetofon celebrele versuri din Corneille:

„Pour grands que soient les rois, ils sont ce que nous sommes
Ils peuvent se tromper, commes les autres hommes".

pe care le-am redat în mai multe feluri: grandilocvent, în stil declamator clasic; ironic, insinuant, cu un aer de frondă; cinic, sarcastic chiar; flegmatic, disprețuitor; melancolic, pe un ton de regret. Dar, în orice stil am declama aceste versuri, cîteva cuvinte din ele trebuie subliniate: „les rois sont ce que nous sommes", „ils peuvent se tromper", căci acestea sînt cuvintele esențiale, în ele rezidă ideea centrală (revoluționară pe atunci) că regii sînt egali oamenilor de rînd.

În piesele de teatru, adesea, o replică nesubliniată estompează sau chiar șterge complet ideea întregului act sau a piesei respective. Or, discul, banda ne dau posibilitatea de a reveni, de a relua, de a reda de cîte ori e nevoie replicile sau versurile respective, fără să ne obosim și din această cauză să alterăm inflexiunile noastre vocale (mai ales la clase paralele, unde repetarea la rînd, de multe ori, a aceleiași lecții duce inevitabil la epuizare și la plictiseală).

Relevarea refrenelor obsesive din unele poeme, a rolului punctelor de suspensie (curmarea ritmului cursiv de declamații), predarea elementelor de prozodie (metrică, ritmuri, versificație) cu ajutorul discurilor și al benzii de magnetofon, iată doar enumerate, și încă extrem de fugitiv, multiplele posibilități pe care le oferă introducerea în lecții a mijloacelor tehnice audio-vizuale.

Este îndeobște cunoscută obiecția ce se aduce utilizării procedeelor tehnice audio-vizuale în privința atmosferei de pasivitate pe care o determină la elevi. Pentru a preveni o atare situație, am avut grijă să le stimulez activitatea prin folosirea dramatizărilor și a punerii în scenă a unor fabule de La Fontaine. Studiind o serie de discuri cu recitări (în interpretarea unor iluștri recitatori francezi) ale acelorași fabule, am constatat că numai audierea (pasivă) a acestor fabule nu satisface clasa, de aceea am procedat la *interpretarea de către elevi* a acestor

fabule, ceea ce a determinat o înțelegere mai profundă a semnificației celebrelor versuri ale fabulistului :

„La fable est une ample comédie à cent actes divers
Dont la scéne est l'univers".

De asemenea, deși ne-a fost extrem de utilă audierea discurilor cu piesa *Les femmes savantes* a lui Molière, abia după ce am văzut filmul în interpretarea actorilor Comediei franceze și am interpretat și noi (o echipă de amatori) această piesă, semnificațiile ei profunde au devenit mai evidente elevilor. De aci constatarea pe care am desprins-o că mijloacele audio-vizuale moderne sînt auxiliare prețioase, dar ele trebuie îmbinate întotdeauna și cu alte metode (în special clasice). De aceea, în practica noastră, am și aplicat îmbinarea procedeelor actuale, tehnica modernă cu metode tradiționale de predare.

Un rol important în cadrul muncii independente a elevilor îl au *retroversiunile, compozițiile* și *traducerile.* Despre acestea din urmă nu ne vom ocupa, deoarece spațiul nu ne permite să le tratăm. Dar, în privința retroversiunilor vom căuta să stăruim. După părerea noastră, retroversiunile ne permit în primul rînd să armonizăm procesul de instruire cu cel de educație, lărgind mult orizontul cultural-politic al elevilor, dacă vom ști să alegem textele cele mai indicate destinate acestei activități. În acest sens, noi alegem din presa cotidiană și din publicistica periodică articole cu subiecte din domenii foarte variate, care atrag în special tineretul : sportiv, artistic (film, plastică, muzică), științific (invenții, descoperiri, expediții), economic, social, modă ș.a.m.d., pentru ca fiecare să se poată opri după preferință și interes la textul pe care-l dorește. Exercițiile retroversive săptămînale erau așteptate cu nerăbdare de întreaga clasă, pentru că ele satisfăceau spiritul de curiozitate specific adolescenței și îi puneau mereu la curent cu noutățile din domeniile respective.

Retroversiunile pe texte plăcute și atractive la anul II (clasa a X-a) înlesnesc elevilor însușirea unei terminologii adecvate și uzuale, cu alte cuvinte, le-am format un lexic mai variat și mai bogat, le-am dezvoltat deprinderea de a utiliza dicționarul, vocabularul, lexiconul și alte mijloace frecvente în tehnica muncii individuale.

Elevilor și elevelor talentate le-am recomandat să traducă în franceză fragmente din operele clasicilor români (Cezar Petrescu, Liviu Rebreanu, Mihail Sadoveanu, Ion Creangă, I. L. Caragiale), pe care apoi să le compare cu versiunile tipărite în edițiile franceze ale operelor acestor autori, spre a avea un ghid în munca lor. Sistemul acesta are avantajul că asigură un autocontrol competent, favorizează foarte mult activitatea independentă a elevului la domiciliu, cultivă stilul muncii intelectuale.

Activitatea extrașcolară în *cercurile de elevi* oferă și ea posibilități multiple de dezvoltare și perfecționare a elevilor în studiul limbii franceze, dacă răspunde intereselor de cunoaștere ale adolescenților. Cercurile pe care le conduc de ani de zile și-au creat o tradiție printre elevi. Activitatea în cercuri este deosebit de variată. Anecdotele și dramatizarea fabulelor alternează cu teatrul propriu-zis, cu povestirile dialogate, cu recitările de poezii, cu interpretările folclorice și de muzică simfonică și ușoară franceză.

Menționez cîteva din temele mai recente dezbătute la cercuri : L'humour français ; L'actualité de La Fontaine ; Un étranger à Paris ; Voyage à Paris ; À travers la France ; Voyage à travers les époques ; Le folklore, origine de toute oeuvre d'art ; Nouvelles de France. La cercul cu tema *Nouvelles de France,* ne-am folosit îndeosebi de epidiascop. Cu ajutorul lui elevii au prezentat pe rînd „ulti-

mele noutăți" din viața social-politică din Franța. Unii s-au interesat de evenimentele politico-economice, alții au fost atrași de noutățile literare : comemorarea lui André Gide a lui Lamartine, premiul Nobel pentru literatură obținut de francezul Samuel Beket (de origine irlandeză), premiul I pentru teatru obținut de Eugen Ionescu, noutăți sportive, realizări ale învățămîntului din Franța.

O metodă pe care am folosit-o cu rezultate bune în activitatea la clasă și extrașcolară a constituit-o recomandarea și utilizarea unei bibliografii selective pe teme (folosind cu împrumut și lucrări din biblioteca mea personală).

Pe baza bibliografiei recomandate s-au desfășurat discuții la lecții în clasă, sau la activități în cadrul cercurilor. Le-am atras atenția ca întreaga discuție și conversație dialogată între elevi să se desfășoare pe cîteva idei principale, prin care să caracterizeze personajele cărților, să-și expună opiniile personale asupra originalității concepției și a măiestriei artistice ș.a.m.d.

Am considerat că este bine, și într-adevăr experiența a dovedit acest lucru, ca citirea integrală sau parțială a unei opere literare să fie urmată de audierea unei interpretări celebre. După lectura romanului *Le petit prince* am audiat înregistrarea pe bandă în celebra interpretare a lui Gerard Philipe. Într-adevăr, după această audiere, elevii au fost încîntați și adînc emoționați, căci nimeni altul nu a putut sesiza mai în profunzime pregnanta originalitate a lui St. Exupery ca Gerard Philipe (audierea a avut loc în cadrul laboratorului fonetic al Facultății de limbi străine de la Universitatea București),

Dintr-un sondaj, pe bază de chestionar, am constatat că elevii se interesează în mod deosebit de lirica franceză. În răspunsurile la chestionar erau citați cu predilecție Hugo, Lamartine, Musset, Rimbaut, Apollinaire, Verlaine, Baudelaire, P. Valery, François Villon.

Pentru a valorifica cunoștințele de limbă ale elevilor clasei pe care o conduc și ca dirigintă, am organizat în limba franceză o acțiune educativă a cărei temă a fost : *Rolul educativ al artei.* În timpul desfășurării acțiunii s-au folosit epidiascopul și banda de magnetofon, pentru ilustrări din operele lui Enescu, Lipatti și Beethoven. Această acțiune educativă am dedicat-o Anului internațional al educației. Cu participarea activă a clasei s-a insistat asupra înrîuririi pe care o are muzica în formarea personalității, dîndu-se exemple de voință, tenacitate și perseverență din viața marilor titani creatori. Pictura, sculptura și arhitectura au constituit de asemenea obiectul atenției noastre, folosindu-ne de exemple din arta românească cultă și populară, valorificînd în acest sens și materialul strîns cu prilejul excursiilor organizate la mînăstirile din Bucovina și din Oltenia.

*

Modernizarea învățămîntului subînțelege și perfecționarea pregătirii profesorului, aderarea la o optică nouă. Numai aparatură sau metode noi nu sînt suficiente. Dacă munca se face formal, de dragul unei mode, pentru a nu se spune că nu ținem pas cu vremea, totul este ineficient. Simpla folosire a mijloacelor audio-vizuale neintegrate organic în lecție nu numai că nu folosește, dar poate fi chiar dăunătoare. Clasa nu e sală de cinema, nici cabină de audiție fonică. Întrebuințarea abuzivă a acestor aparate obosește, plictisește pe elevi. Depinde de profesor, de măiestria și de tactul lui pedagogic, ca să evite astfel de situații. Metoda în sine nu spune însă nimic. Depinde cum este utilizată.

Ca atare, fără pasiunea de care aminteam, nimic n-are șanse de reușită, căci pasiunea profesorului trece și la elevi și le comunică și lor satisfacții tot atît de intense ca și ale noastre.

Dezbateri

Interacţiunea factorilor afectivi şi cognitivi în situaţia de examen

Conf. univ. dr. PANTELIMON GOLU

Prin funcţia lor diagnostică şi prognostică, prin efectele lor psihologice nemijlocite asupra personalităţii candidaţilor, examenele şi situaţiile de examen constituie una din dimensiunile fundamentale ale procesului de învăţămînt, ele necesitînd o abordare sub cele mai variate unghiuri de vedere. Astfel, examenul poate fi privit pe latura funcţiei lui obiective, de instrument care permite selecţia şcolară şi profesională. În acest caz, se poate întreprinde un studiu asupra *obiectivităţii* examinării şi a factorilor care, introducînd un anumit coeficient de *variabilitate* în aprecierea şi notarea candidaţilor, tind să diminueze această obiectivitate. După cum se ştie, de această problemă se ocupă docimologia [1], ştiinţa notării.

Examenele şi, îndeosebi, concursurile — făcînd trecerea de la un ciclu de învăţămînt la altul sau de la instrucţia şcolară generală la practicarea efectivă a unei profesiuni — pot fi privite, de asemenea, ca elemente care marchează un moment calitativ, o nouă treaptă în evoluţia culturai-ştiinţifică şi socială a candidaţilor. Şi atunci devine necesară cercetarea specială, de ordin socio-psiho-pedagogic, a semnificaţiei succesului sau eşecului la examen şi a influenţei stenice sau depresive a acestor situaţii asupra dinamicii ulterioare a personalităţii elevului.

Dar, examenele pot fi abordate şi într-un sens psihologic mai restrîns, ca situaţii dinamice care ne relevă, în desfăşurarea lor vie, nu numai starea funcţională actuală a diferitelor „subsisteme" ale persoanei, luate izolat, dar şi „istoricul" raporturilor de interacţiune dintre aceste „subsisteme", raporturi închegate *în timp*, sub influenţa activităţilor instructiv-educative. În acest caz, explorînd *„în direct"* un anumit „subsistem", noi putem obţine indirect o serie de date cu privire la particularităţile structurale ale altui „subsistem". Aşa, de pildă, pornind de la consemnarea meticuloasă a tabloului relaţiilor emoţionale ale elevului angajat în situaţia de examen, obţinem desigur o serie de informaţii cu privire la emotivitatea generală a candidatului, cu privire la metoda examinatorului şi la climatul psihologic în care decurge examenul. Dar nu numai atît. Privite de sub unghiul de vedere al sursei care le alimentează, emoţiile de la examen pot fi dătătoare de seamă despre „regimul" *cognitiv* şi *motivaţional* în care au decurs, la elev, acumularea cunoştinţelor şi formarea priceperilor, a deprinderilor şi a aptitudinilor intelectuale.

În studiul de faţă, propunîndu-ne drept obiectiv evidenţierea *surselor* conduitei emoţionale din situaţia de examen, vom pune accentul nu atît pe efectele metodei de examinare, cît, îndeosebi, pe urmărirea dependenţei emoţiei şi a postacţiunii ei de specificul organizării şi funcţionării proceselor cognitive în situaţia de examen.

Datele au fost culese prin metoda observaţiei şi a convorbirii, practicate în situaţii *naturale*, cu ocazia asistării la desfăşurarea unor examene din şcoala

[1] O conturare mai amplă a obiectivelor acestei discipline, vezi în lucrarea lui V. Pavelcu, *Docimologie, introducere în ştiinţa examinării*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968, p. 9.

de cultură generală şi, îndeosebi, cu ocazia conducerii unei comisii de bacalaureat într-un liceu teoretic. Menţionăm că, acolo unde a fost posibil, s-au practicat şi mici „intervenţii experimentale", menite să evidenţieze mai clar factorii care-şi pun amprenta asupra conduitei elevului în situaţia de examen. Vom arăta, la momentul oportun, în ce anume au constat aceste „intervenţii".

Ceea ce ne-a făcut să ne îndreptăm atenţia asupra acestei probleme a fost constatarea iniţială că, în marea lor majoritate, candidaţii intră în sală şi parcurg momentele examinării — alegerea biletului, pregătirea subiectelor la masa de examen, răspunsul propriu-zis — într-o stare de înaltă tensiune emoţională. Mai ales cînd este vorba de bacalaureat, elementele acestei tensiuni se acumulează încă înainte de examen, prin intermediul comunicărilor interpersonale, pe canalul cărora candidatului îi parvin o serie de „ştiri" în legătură cu examenul în care, peste cîtva timp, se va angaja efectiv.

Conştiinţa faptului că, într-un interval de timp extrem de scurt, în raport cu durata şcolii, el poate dobîndi o nouă calitate şi poziţie socială, aceea de *absolvent*, îl umple pe elev de nelinişte şi nerăbdare, făcîndu-l să trăiască cu intensitate crescîndă fiecare clipă care-l apropie de examen. O dată sosit şi acest moment, coeficientul de emoţionalitate al conduitei se amplifică şi mai mult. Sala de examen — în care, la o masă îmbrăcată festiv, aşteaptă comisia şi în care băncile au fost aranjate într-un fel anumit — constituie un complex de stimuli care, cel puţin pentru început, par a-l deruta pe elev şi a-i dezorganiza conduita. Astfel, se observă că numeroşi „subiecţi" deschid uşa cu sfială, fac un pas doi şi nu mai ştiu ce să facă, încotro să se îndrepte. Acestei prime reacţii de dezorientare îi ia locul una mai localizată, care se instalează graţie intervenţiei profesorului : elevul este invitat „să tragă" un bilet. Candidatul întinde mîna spre bilete, o retrage, stă pe gînduri, iarăşi încearcă... O dată biletul extras, după asemenea multiple şovăieli, el rămîne un timp absorbit de lectura întrebărilor, uitînd parcă de „ochii" comisiei, aţintiţi asupra lui. Unii izbucnesc pe loc în lacrimi, alţii încearcă să se ducă de-a dreptul spre masa de lucru. Oricare altă operaţie suplimentară — comunicarea numărului biletului, procurarea hîrtiei necesare pentru lucru — candidatul nu o poate efectua decît sub cea mai amănunţită „comandă" a examinatorului, care se vede nevoit să-l ghideze pas cu pas pe candidat în situaţia de examen. Situaţia de examen acţionează, aşadar, ca un stimul complex dispunînd de o mare „încărcătură" emoţională, care poate diminua simţitor iniţiativa şi reacţiile spontane ale elevului.

Frămîntarea continuă şi la locul de pregătire a răspunsului. Minute în şir, candidatul nu se poate concentra, se mişcă, trece de la o „poză" la alta, îşi schimbă locul. Se întîlnesc chiar candidaţi care, în aşteptarea rîndului la examen, simt nevoia să umble, să se plimbe.

Momentul răspunsului este, de asemenea, intens colorat emoţional : candidatul roşeşte, accelerează ritmul expunerii, se bîlbîie, respiră sincopatic, se împotmoleşte brusc, îşi ia capul în mîini atunci cînd la o întrebare sau la alta a examinatorului „nu cade" pe răspuns. Uneori, se instalează momente de inhibiţie puternică, candidatul devine apatic, indiferent la întrebările şi la îndemnurile examinatorului.

Sînt, desigur, şi cazuri exact opuse : candidatul păşeşte sigur pragul sălii de examen, alege biletul şi trece de îndată la pregătirea răspunsului. Problemele îi par familiare şi el „gustă" cu anticipaţie bucuria succesului. Emoţiile sînt şi aci prezente, dar ele au un caracter stenic, pozitiv, susţinînd activitatea mentală a subiectului, îndreptată spre căutarea răspunsului la întrebări.

În sfîrşit, sînt cazuri cînd candidatul, destul de stăpîn pe sine, simulează emoţia, „operînd" conştient cu ea, în vederea obţinerii unor „circumstanţe atenuante" din partea examinatorului. Acestea sînt, totuşi, cazuri rare. Caracteristic rămîne faptul că în faţa şi în timpul examenului numeroşi candidaţi se intimidează, cedează tensiunii emoţionale. Pentru ei, biletul de examen reprezintă un stimul *negativ*, iar situaţia de examen — o experienţă trăită *aversiv*.

Problema care se ridică este, pe de o parte, aceea de a explica geneza efectelor perturbatoare ale factorului emoţional în situaţia de examen şi, pe de altă parte, aceea de a descoperi „formula" punerii de acord a acestui factor cu misiunea persoanei în momentul dat : rezolvarea cu succes a sarcinilor din bilet şi organizarea adecvată a reacţiilor de răspuns în momentul examinării. Cu alte cuvinte, ce ar trebui făcut pentru a putea „programa", dirija şi utiliza optim emoţia în situaţia dată, transformînd-o, astfel, într-un proces adaptativ şi

deci, într-un „aliat" al proceselor cognitive solicitate să concure la rezolvarea situației de examen ?

Emoția exprimă trăirea de către om a raporturilor sale față de lume și față de el însuși. Există o serie de situații, îndeosebi acelea pe care le rezolvăm prin punerea în funcțiune a deprinderilor și stereotipiilor existente în experiența noastră anterioară, cînd de la trebuință se trece direct la scop, „ocolindu-se" parcă emoția. Există însă situații cînd desfășurarea evenimentelor de conduită include obligatoriu factorul emoțional. Aceste situații se caracterizează printr-un deficit cronic de informație al organismului sau al persoanei, în raport cu împrejurările cărora trebuie să le facă față. Nedispunînd de stereotipuri dinamice formate și, deci, nefiind pe deplin informat *, sistemul viu — organismul, persoana — trece în stare de încordare emoțională. Apariția emoției presupune, așadar, unele condiții : a) existența unei anumite trebuințe** ; b) existența unui anumit decalaj, între informația prognostic necesară pentru organizarea acțiunilor de satisfacere a trebuinței și informația existentă. Cu cît este mai mare acest decalaj, cu atît mai ridicat este coeficientul încordării emoționale a sistemului. Dacă decalajul este în favoarea tipului al doilea de informație (informație existentă), ceea ce înseamnă că sistemul este informat mai mult decît ar fi fost necesar, emoția apare, de asemenea, dar cu semnul schimbat : ea devine emoție pozitivă. Și în acest caz, gradul trăirii pozitive este cu atît mai mare cu cît e mai însemnată deosebirea sau contrastul dintre realitate și prognoză.

Examenul, îndeosebi cel de bacalaureat, creează o situație de viață importantă pentru subiect, situație care afectează trebuințe esențiale*** ale persoanei și pune în fața acesteia un sistem de sarcini de maximă importanță : de a se pregăti și de a se prezenta la nivelul anumitor exigențe. Acestor sarcini persoana trebuie să le răspundă printr-o activitate care să ducă la rezolvarea lor. În contextul dat, emoția nu este altceva decît „reflexul subieciv" al modului în care se rezolvă pentru subiect problema semnificației personale a sarcinilor respective. Așadar, unul din izvoarele emoției la examen rezidă în sensul puternic *personal* pe care îi capătă eforturile candidatului, îndreptate spre rezolvarea sarcinii de întîmpinare și parcurgere a examenului. Semnul „pozitiv" sau „negativ" al emoției care acompaniază conduita și activitatea candidatului în timpul examenului însuși depinde, la rîndul lui, de *coeficientul de siguranță* (trăinicie, automatizare, fluență, bogăție, organizare) al *proceselor intelectuale* care susțin activitatea de răspuns a subiectului în fața probei de examen.

Dincolo de particularitățile strict individuale ale candidatului (tipologice) și dincolo de „neobișnuitul" stimulilor care-l întîmpină pe candidat (comisia, sala, măsurile administrative speciale luate în vederea examenului) — factori care, așa cum am mai arătat, provoacă și ei, adesea, inhibiție sau derută — este neîndoielnic faptul că sursa principală a emoțiilor de la examen — a emoțiilor negative, perturbante (teama, neliniștea, dificultatea concentrării, emoția de „speriere" sau chiar de spaimă) — o constituie tocmai *nesiguranța cunoștințelor*, acel *deficit de informație* de care vorbeam mai înainte. Temeiul acestei afirmații ne-a fost furnizat nu numai de observație, dar și de unele mici intervenții experimentale în situația de examen. Astfel, creîndu-i candidatului condițiile de a se elibera din „strînsoarea" emoției provocate de „noutate" și, acolo unde a fost posibil, chiar a emoției generate de insuficiența cunoștințelor (prin înlăturarea „fatalității" biletului unic, prin amînarea momentului răspunsului, prin permisiunea de a începe cu subiectul al doilea sau chiar prin permisiunea de a întrerupe momentan răspunsul și de a-l relua după consumarea „crizei" emoționale) s-a constatat că răspunsurile nu devin calitativ mai bune. Izolarea și îndepărtarea „experimentală" a emoției, scoaterea ei din contextul proceselor cognitive n-a izbutit să atragă după sine eliminarea sau reducerea simțitoare a neclarităților de ordin informațional. Carențele în pregătire apăreau din nou și, în virtutea comutativității funcțiilor intelectuale și afective, ele provocau emoția penibilă, tensiunea afectivă, iar acestea, la rîndul lor, determinau, retroactiv, accentuarea „neștiinței" și dezorganizarea conduitei de răspuns.

* Stereotipul dinamic descris de I. P. Pavlov reprezintă un aparat informațional bine pus la punct, un „organ funcțional" de care scoarța cerebrală se poate folosi ad-hoc, fără ca în organism să apară semnele încordării emoționale.

** Emoția nu apare cît timp trebuința nu se manifestă și „se stinge" cînd trebuința a fost satisfăcută.

*** Printre acestea, este vorba de trebuința subiectului de a se realiza și a se afirma ascendent pe scara valorilor sociale.

Emoţiile candidaţilor puteau fi, astfel, privite ca un „simptom" cu funcţii diagnostice, indicîndu-ne atît modul cum s-au structurat în timp şi cum se desfăşoară actual, la candidaţi, procesele intelectuale, cît şi gradul de organizare şi de includere în sistem a cunoştinţelor acumulate. A reieşit că tocmai absenţa deprinderilor de muncă intelectuală, slaba sistematizare şi ierarhizare a cunoştinţelor, lipsa unor stereotipii complexe şi mobile generează obstacole în calea organizării răspunsului şi determină, pe plan subiectiv, o gamă întinsă de trăiri conflictuale, neplăcute.

Desigur, există şi o anumită latură „adaptativă" a emoţiilor negative, care constă în aceea că „zbătîndu-se", „frămîntîndu-se", candidatul determină „ambianţa" (comisia) să-i vină în ajutor şi să-l susţină în căutarea informaţiei care-i lipseşte şi în construirea acţiunii de răspuns. Dar relaţia „examinator — examinat" nu se desfăşoară univoc şi sprijinul celui dintîi nu devine un sprijin *efectiv* în orice condiţii de lipsă de informaţii în cunoştinţele celui din urmă.

Problema genezei şi a dinamicii emoţiei în situaţia de examen va deveni şi mai clară dacă vom examina înseşi răspunsurile candidaţilor la examen şi nivelul la care se prezintă însuşirea cunoştinţelor şi a procedeelor de operare cu ele în faţa diverselor sarcini de verificare.

La unul din licee, din 146 de candidaţi care s-au prezentat la examenul de bacalaureat, au fost declaraţi „respinşi" 34, ceea ce reprezintă un procent de peste 23%. Această cifră nu este încă edificatoare. Edificator este faptul că marea majoritate a candidaţilor (peste 80%) s-au prezentat la un nivel mediocru, luînd note de 5 şi 6 la toate obiectele. Cînd spunem nivel „mediocru" noi avem în vedere nu atît volumul redus al cunoştinţelor, deşi profesorii sînt tentaţi să se călăuzească exclusiv după acest parametru, cît slaba calitate a însuşirii. Cunoştinţele sînt întipărite mecanic, sub forma unor asociaţii rigide, izolate. Dacă întrebările din bilet şi întrebările orale ale examinatorului „cad" peste asemenea mici lanţuri asociative, cunoştinţele se trezesc, se declanşează şi se derulează în viteză, subiectul debitîndu-şi răspunsul parcă pe nerăsuflate. Apoi, acesta tace şi aşteaptă pînă ce întîmplarea face să se „aprindă" şi să intre în funcţiune o nouă „microzonă" de asociaţii. El nu-şi stăpîneşte propriul aparat intelectual, nu se pricepe să lucreze planificat şi voluntar cu el.

Datorită precarei organizări — organizării pe ramuri disparate — a datelor de informaţie, activitatea rezolutivă a elevului în situaţia de examen se înscrie în limite funcţionale reduse. Motivaţional, cunoştinţele îşi pierd, în acest caz, semnificaţia de componente intrinsece ale unui tot arhitectural — intelectul — şi o capătă pe aceea îngustă de lucru pur *exterior* care se poate „schimba" pe alt „lucru" — nota — de care va depinde în continuare „soarta" subiectului şi care, în virtutea acestui fapt, devine scop al pregătirii. [2]

Să urmărim acum, fie şi pe scurt, ce „ştiu" şi ce „nu ştiu" elevii la diferitele obiecte cu ocazia probelor de bacalaureat.

La *limba română*, de pildă, una din întrebările nelipsite din biletele de examen era aceea de a face analiza literară a uneia sau alteia din operele studiate. Aproape fără excepţie, candidaţii răspundeau acestei sarcini prin relatarea subiectului lucrării, prin enumerarea faptelor şi întîmplărilor din carte. Răspunsul devenea o interminabilă „poveste", în care esenţialul se contopea cu neesenţialul. Candidaţii nu dispuneau de un algoritm riguros după care să-şi desfăşoare operaţiile implicate în acţiunea de analiză literară. Or, o asemenea acţiune se compune din mai multe secvenţe de lucru : a) indicarea locului de desfăşurare a evenimentelor ; b) enunţarea temei ; c) relatarea succintă a subiectului şi desprinderea ideii artistice ; d) caracterizarea personajelor ; e) comentarea mijloacelor artistice folosite în lucrare ; f) indicarea speciei şi a genului literar în care se încadrează producţia respectivă. De obicei, candidaţii se rezumau, după cum am arătat, la operaţia a treia. Chestiunea nu constă doar în faptul că ei nu-şi aduceau aminte că mai sînt şi alte operaţii de executat *, ci în faptul că ei nu stăpîneau conţinutul obiectiv al operaţiilor respective. Aceasta s-a verificat cu ocazia examinării candidaţilor la întrebări care vizau nemijlocit numai una din operaţiile amintite : caracterizări de personaje, măiestrie artistică, încadrarea în specie şi în gen etc. Ei fie că nu răspundeau la asemenea întrebări, fie că răspundeau substitutiv, reducînd totul la subiect. Nu numai că

[2] Vezi P. Golu, *Nota ca motiv al învăţării*, în „Gazeta învăţămîntului" nr. 907, din 28. VII. 1967.

* Acest impediment a fost înlăturat uşor: la sugestia noastră, profesorul examinator le „împrumuta" subiecţilor schema de lucru.

nu se pricepeau în a da operei o interpretare de ansamblu, dar se împotmoleau adesea chiar şi cînd era vorba de desprinderea semnificaţiei doar a unui fragment, a unui pasaj sau a unei singure îmbinări de cuvinte.

Astfel, o elevă înţelege finalul „Testamentului" lui T. Arghezi într-un mod cu totul aparte : domniţa sufere în „cartea" poetului pentru că — explică eleva — citind cartea, ea (domniţa) îşi va da seama de inevitabilitatea pieirii orînduirii bazate pe exploatare. Eleva are în vedere „domniţa" din realitate şi nu domniţa ca personaj literar, căruia artistul îi rezervă un anumit loc în operă şi faţă de care manifestă o anumită atitudine sarcastică. O altă elevă, deşi ştie să recite aproape în întregime „Nunta Zamfirei", nu ştie să explice comparaţia „frumoasă ca un gînd răzleţ". Mulţi din cei care au analizat „Împărat şi proletar" n-au ştiut să explice decalajul de poziţie şi tonalitate dintre începutul şi sfîrşitul poemului. Poetul ar fi sceptic la sfîrşit pentru că e indignat de înfrîngerea revoluţiei pariziene. Alţii, deşi ştiu cine şi cînd a promovat în critica literară principiul „artei pentru artă", nu ştiu să-l explice corect şi se rezumă la formulări globale : „ridicarea artei pe cele mai înalte culmi" etc. În sfîrşit, cînd era vorba de subiecte sintetice — desprinderea trăsăturilor comune ale creaţiei literare dintr-o anumită epocă, trecutul istoric în opera unui grup de scriitori, anul 1907 în literatura noastră, tematica dramaturgiei, a prozei sau a poeziei actuale, problematica vieţii satului în literatura din ultimele două decenii etc. etc., — candidaţii „alunecau" imediat în relatarea plată a conţinutului unei anumite lucrări, fără să poată dovedi o viziune de ansamblu şi fără să ştie să situeze fenomenul literar între coordonate mai largi.

La *limbile străine*, răspunsurile se caracterizează prin efortul candidatului de a reproduce *ad-literam* formulările din carte. Cunoştinţa gramaticală apare ca efect al acţiunii mnezice directe : memorînd fraza ca întreg, elevul a memorat, implicit, şi terminaţiile cuvintelor, fără să-şi îndrepte însă în mod special atenţia asupra particularităţilor de structură ale diferitelor relaţii dintre cuvinte. Dacă ne referim, de pildă, la învăţarea acordului dintre cuvinte, atunci se poate spune că diferenţierea conştientă a situaţiilor care cer anumite prepoziţii şi, mai departe, cunoaşterea raporturilor funcţionale dintre prepoziţii şi cazuri ar fi fost un procedeu intelectual suficient pentru a permite rezolvarea problemei acordului dintre cuvinte. Lipsindu-i criteriul de abordare a sarcinii gramaticale, elevul nu ajunge la sensul funcţional încorporat structurilor lingvistice şi, datorită acestui fapt, în faţa sarcinilor gramaticale el „se pierde", comite eroare după eroare. Erorile se acumulează, impresia profesorului despre elev înclină tot mai mult spre „negativ" ; acesta din urmă îşi simte din ce în ce mai mult situaţia „periclitată". Conştient de „drama" care îl pîndeşte, elevul „se încarcă negativ", îşi pierde calmul şi încrederea. Apar emoţii negative, perturbante.

Similar se petrec lucrurile la *istorie*. Răspunsurile sînt centrate cu precădere pe materialul istoric brut. Mintea elevului este un fel de „magazin", unde stau laolaltă — adunate — fapte şi imagini, genealogii şi întîmplări. Ca şi în cazul operelor literare şi aci elevul alunecă uşor pe panta naraţiunii şi a descrierii. Şi se pare că cu cît ştie mai multe amănunte, mai multe date şi evenimente, cu atît răspunsul său este menit să producă o impresie mai bună. În plus, istoria fiind, prin materia ei concretă o disciplină captivantă, saturată de culoare, de inedit şi pitoresc, este clar că foarte bună parte din forţa de convingere a răspunsului elevului pare a depinde de intensitatea cu care el trăieşte şi redă cele ce s-au întîmplat. Dar, „aptitudinea" de a depozita faptele în memorie, cît şi însuşirea de a le reproduce cu maximă fidelitate şi de a povesti cu „înflăcărare" nu sînt posedate de toţi elevii în egală măsură. Este evident că aceia care dispun în mai mică măsură de aceste „înzestrări" — de altfel, neesenţiale pentru asigurarea înţelegerii esenţei faptului istoric — sînt în mai mare măsură predispuşi „infiltrării" emoţiilor negative atunci cînd răspund la examen.

Se poate, deci, spune că, pe linia obiectelor menţionate, ne aflăm în faţa unei învăţări bucureşti ca stil şi costisitoare ca energie. Mulţi candidaţi şi-au apropiat cunoştinţele prin procedee primitive : le-au memorat *mecanic*, repetîndu-le de nenumărate ori, pînă cînd formulările, definiţiile şi denumirile s-au întipărit oarecum *direct* în creier. O asemenea procedură necesită un efort fiziologic colosal din partea celulei nervoase, care este nevoită să suporte timp îndelungat „canonada" unor impulsuri uniforme, pînă cînd se „bătătoreşte" un anumit traseu şi se formează astfel o

anumită asociație între elementele corticale.

Se constată că atît în timpul pregătirii răspunsului, cît și în timpul examinării propriu-zise, munca elevului constă cu precădere în efortul de a reactualiza legăturile formate anterior, de a-și aduce aminte și de a reproduce unele sau altele din datele „înscrise" în memorie. Și, uneori, ordinea de înscriere a datelor este atît de rigidă, încît reproducerea nu se poate desfășura decît respectînd această ordine. În aceste condiții, candidatul se prezintă, inevitabil, sub exigențele acelor sarcini care reclamă restructurări și resistematizări, noi sinteze ale cunoștințelor. Elevul a învățat după manual, lecție cu lecție, iar acum i se cere să fie selectiv, să ia, de pildă, un element „de aici" și să-l îmbine cu un element „de dincolo". Dar regimul mecanic și rigid în care s-a produs învățarea nu permite execuții de transferuri, comutarea suplă de la un aspect la altul al problemei și, ca atare, organizarea răspunsului la nivelul cerințelor sarcinii. Oricît ar fi „învățat" de mult și oricît ar „ști" de mult, un asemenea elev se află într-un permanent „deficit de informație" și într-o permanentă nesiguranță, deoarece, nedispunînd de o tactică a organizării informației și de priceperea de a opera cu ea *inteligent* *, el rămîne permanent „descoperit" în fața „atacurilor" examinatorului, care îi încearcă „rezistența" din cele mai variate direcții.

Învățarea mecanică este una cu multiple fisuri, deservindu-l lent pe elev și lăsîndu-l sistematic pe acesta la discreția amestecului „din afară". În condițiile ei, însușirea cunoștințelor decurge ca un proces lipsit de motivație *intrinsecă*, adică de acel element care le poate asigura, din aproape în aproape, sudura intimă, caracterul de sistem și, implicit, suplețea, trăinicia și rezistența față de emoțiile dezorganizante. Subsumîndu-se, în acest caz, unei motivații *externe, extracognitive* — obținerea unor note mari, terminarea studiilor, dobîndirea unei poziții sociale — însușirea cunoștințelor apare, din punct de vedere psihologic, ca un fapt de memorare mecanică, fortuit și aversiv, iar reproducerea cunoștințelor în situația de examen ca un proces supus jocului întîmplării. De aci și posibilitatea declanșării neașteptate a emoției perturbatoare, fenomen psihologic care, împreună cu răspunsul deficitar, pun în evidență maniera în care s-a pregătit candidatul, carențele metodei lui de lucru și atitudinea îngust utilitaristă față de învățătură.

Situația de examen se prezintă, așadar, ca o structură polivalentă, dispunînd de multiple semnificații psihologice și sociale. Încă înainte de a deveni efectiv subiectul acestei situații, elevul, proiectîndu-se în situație, „se montează" anticipat pentru examen, ceea ce poate facilita declanșarea „șocurilor" afective cu caracter perturbant în situația de examen propriu-zisă. Acestei afectivități *de fond*, generată de sensul puternic *personal* pe care îl poate căpăta examenul în virtutea consecințelor lui sociale pentru personalitatea elevului — promovare sau respingere — i se poate asocia emoția rezultată din „neobișnuitul" situației însăși. Sumîndu-se — fapt care se produce îndeosebi atunci cînd *metoda de examinare*** nu neutralizează rapid efectul rezultat din „neobișnuitul" situației și nu temperează procesele de fond — tensiunea emoțională de fond și tensiunea actuală pot introduce un anumit grad de „dezordine" în conduita elevului, ceea ce îngreuiază operația de evaluare, de către examinator, a stării „subsistemului" cognitiv al elevului.

Cu toate acestea, așa cum reiese din faptele prezentate anterior, ponderea hotărîtoare în producerea emoțiilor perturbatoare o dețin nu acești factori personali și situaționali, ci deficitul informației, rigiditatea stereotipiilor care stau la baza activității intelectuale, carența în pregătire. Factorii personali și situaționali creează cadrul, condițiile preparatorii și, eventual, declanșatorii ale emoției, în vreme ce întreținerea și menținerea emoției ca factor perturbant continuu își au sursa în structurarea defectuoasă de pînă aci a „subsistemului" cognitiv în raport cu care n-au fost prevăzute acțiuni speciale, îndreptate spre formarea, la momentul oportun, a unui suport motivațional intern.

* Înțelegem, prin aceasta, reproducerea logicii interne a sarcinii în parametrii reacției de răspuns și asigurarea concordanței dintre cunoștințe — ca imagini psihice, subiective despre situația problematică — și structura obiectivă a situației problematice în care acționează subiectul.

** Desigur, „radiografierea" *metodei* de examinare, îndeosebi în direcția contribuției ei la evidențierea cît mai completă a fondului cognitiv al elevului și a posibilităților lui viitoare, nu poate fi lipsită de interes pentru cercetarea psiho-pedagogică. Aceasta ar putea constitui obiectul unor tratări ulterioare.

Metoda de examinare, care urmăreşte, în fond, scopuri de verificare şi clasificare, deşi poate crea candidatului uneie „înlesniri" trecătoare, nu poate suprima emoţia generată de carenţa în pregătire. Îndepărtată temporar, prin „metodă", emoţia reapare cu consecvenţă ori de cîte ori aparatul intelectual al elevului se dovedeşte a fi insuficient de asigurat din punct de vedere operaţional.

Iată de ce realizarea dezideratului privind armonizarea cursului emoţiei cu activitatea desfăşurată de elev în momentul examinării depinde nu atît de „tehnicile" metodei de examinare, cît de întreaga „biografie" a învăţării, structurată la elevi de-a lungul procesului instructiv-educativ de pînă aci. Această „biografie" conţine în sine nu numai informaţii, date, fapte, ci şi *metoda de gîndire* a elevului, *modalitatea de a se raporta* la cunoştinţe şi, implicit, *poziţia motivaţională* faţă de ele. Iar acestea, aşa cum am arătat şi cu alte prilejuri [3], sînt în funcţie, în primul rînd, de particularităţile *metodei de instruire* utilizate de profesor.

[3] Vezi P. Golu şi M. Golu, *Aspecte psihologice ale dificultăţilor întîmpinate de elevii claselor mici în însuşirea cunoştinţelor de gramatică şi aritmetică*, în *Studii şi cercetări de didactică modernă*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967, p. 125—172.

Bacalaureatul: constatări, reflecţii, propuneri

Prof. univ. CONSTANTIN WANYOREK

Cadrele didactice universitare primesc uneori sarcina de a prezida comisiile examenului de bacalaureat — activitate de mare răspundere, deoarece, în limitele prevăzute de regulamentul dat de Ministerul Învăţămîntului, preşedintele are obligaţia şi în mare măsură posibilitatea de a crea climatul în care se desfăşoară acest examen şi implicit nivelul. După cum se ştie, examenul de bacalaureat este primul care conferă absolventului de liceu un titlu de cultură şi drepturi materiale, deoarece posedarea diplomei de bacalaureat constituie în multe cazuri şi condiţia pentru ocuparea unor posturi în economia ţării. Aceste motive ne-au determinat să încredinţăm hîrtiei unele din observaţiile asupra acestui examen, pe care activitatea noastră de pînă acum în funcţie de preşedinte ne-a permis să le facem, ceea ce ni s-a părut cu atît mai necesar cu cît evoluţia din timpul din urmă pare a conduce *la o depreciere progresivă a examenului de bacalaureat, pînă la punerea sub semnul întrebării a utilităţii menţinerii lui.*

Se pare că o *oarecare subapreciere a acestui examen se reflectă începînd cu subiectele date* de Ministerul învăţămîntului *pentru examinările scrise*, care în uneie cazuri sînt situate la şi sub nivelul mediu al tematicii examinărilor din timpul anilor de şcoală, fapt ce nu justifică existenţa în plus a examenului de bacalaureat, care *trebuie să marcheze un spor ca orizont şi generalitate a problemelor propuse faţă de nivelul şcolar mediu.* Nivelul scăzut al tematicii pentru examinările scrise antrenează, prin influenţarea directă a examinatorilor, şi nivelul întrebărilor din biletele pentru examenele orale. Bacalaureatul riscă, astfel, să devină în mare măsură un examen care se referă la date de informare reţinute prin memorizare — în loc ca la acest examen, zis şi de „maturitate", să se examineze capacitatea de judecată, orientarea ştiinţifică şi politică, capacitatea de utilizare creatoare a cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite de elevi în decursul anilor de studii din liceu. În consecinţă, se impune o *tematică mai pretenţioasă, atît pentru examinările scrise, care dau tonul, cît şi, mai*

ales, pentru cele orale — nivelul acestora trebuind să fie sensibil superior nivelului şcolar mediu. Fără respectarea acestei condiţii, bacalaureatul apare ca o repetiţie nejustificată a examinărilor din anii de şcoală şi ca atare s-ar putea suprima — ceea ce totuşi se pare că nu este cazul. Bacalaureatul nu poate fi înlocuit pur şi simplu prin examenele de admitere în învăţământul superior. Acestea se referă exclusiv la cunoştinţele de strictă specialitate. *Bacalaureatul, ca un examen care se adresează tuturor absolvenţilor de şcoală medie, nu numai celor ce merg mai departe, ar trebui, după părerea noastră, să reflecte maturitatea absolvenţilor de liceu în domeniul culturii generale*, să fie — indiferent de secţia reală, umană, profesională etc., urmată de absolvent — un examen complex de cultură generală, cuprinzînd tot ce este orientativ, esenţial, în toate domeniile vieţii sociale, ale culturii, ştiinţei, tehnicii şi artei.

Acest *bacalaureat de cultură generală* ar trebui să fie comun *tuturor* formelor de şcoli medii şi să cuprindă examinări din *toate* domeniile cunoaşterii care se predau în şcolile medii respective — conţinutul examinării fiind orientat după programa analitică după care se predau aceste cunoştinţe în şcolile respective — accentul punîndu-se pe examinările scrise — secrete — care oferă un grad superior de obiectivitate, fiind de dorit ca probele scrise să fie eliminatorii.

Numai prin acest caracter cuprinzător al examenului şi prin nivelul ridicat şi generalizator al tematicii — referitoare la limba română, limba maternă, limbile străine, istoria, geografia, matematica, fizica, chimia, biologia, fiziologia etc. — diploma de bacalaureat poate căpăta semnificaţia unui document de maturitate culturală, corespunzător sensului pe care îl are noţiunea de bacalaureat în spaţiul cultural european.

Reproducerea pe diploma de bacalaureat a tuturor notelor obţinute de absolvent în ultimii patru ani de şcoală este foarte caracterizantă şi deci foarte utilă, pe lîngă înscrierea detaliată, pe discipline, a rezultatului obţinut la acest examen, compararea acestor rezultate cu notele obţinute în anii de şcoală fiind uneori concludentă pentru calitatea examenului de bacalaureat.

Absolvenţii de şcoală medie care nu au putut obţine diploma de bacalaureat — sau pînă la obţinerea ei — pot primi un certificat de absolvire, împreună cu extrasul de note pe ultimii patru ani.

Se apreciază că *fixarea ca examinatori la bacalaureat a profesorilor pe care candidaţii i-au avut în anii de şcoală nu este prea binevenită*, din mai multe *motive*. În primul rînd, *bacalaureatul*, în afară de un examen al cunoştinţelor, *trebuie să fie şi un examen de maturitate psihologică şi socială a absolventului*. Contactul cu un examinator străin nu poate şi, mai ales, nu are voie să slăbească moralul şi deci nici calitatea răspunsurilor unui candidat bine pregătit. Din contră, o astfel de întîlnire pune la încercare şi în acelaşi timp dezvoltă, fortifică forţele morale ale tinerilor, le măreşte încrederea în sine, le întăreşte caracterul prin lupta impusă cu un mediu examinator străin. Teama de emoţie nu este justificată. Marea emoţie dispare, îndată ce candidatul îşi dă seama că cunoaşte răspunsul.

Sîntem de părere că trebuie combătute moleşirea, demoralizarea energiilor tinereşti, prin excesul de prevenire, prin supralicitarea măsurilor de aşa-zisă ajutorare a candidaţilor : „vivere est militare". Noi trebuie să pregătim noile generaţii pentru viaţă, pentru luptă, ceea ce nu se face prin răsfăţ şi cocoloşeală, ci prin punerea realităţilor vieţii în adevărata lor lumină, prin scoaterea în evidenţă a legăturii de la cauză la efect între comportare, acţiuni, respectiv gradul de pregătire morală şi materială a individului şi răspunsul societăţii la acesta — ceea ce trebuie să ducă la întărirea maximă a sentimentului de răspundere personală şi socială.

Prin utilizarea foştilor profesori ai elevilor ca examinatori la bacalaureat se încalcă principiul separării responsabilităţii pentru producţie de responsabilitatea pentru control şi recepţie — cum s-ar spune în termeni industriali — fapt pe care-l apreciem ca o greşeală şi din punct de vedere psihologic. Practic, va fi imposibil ca aceşti examinatori să fie imparţiali, ei vor fi puternic influenţaţi de impresiile — bune sau rele — culese de ei despre elevi în timpul anilor de şcoală. Prin *utilizarea foştilor profesori ai candidaţilor ca examinatori la bacalaureat se lipseşte acest examen de factorul stimulator psihologic* pe care îl reprezintă comisia străină, elevii avînd mai mult sau mai puţin conştiinţa că în aceste condiţii merg la sigur. Printr-o atitudine prea critică sau mai exigentă la bacalaureat aceşti examinatori ar putea să fie puşi în situaţia de a trebui să-şi dezavueze — eventual — propriile aprecieri şi prin aceasta propria activitate

didactică anterioară, ceea ce este penibil pentru persoanele respective şi este şi nejust să li se ceară aşa ceva.

Secretul tezelor, deşi ca principiu este foarte necesar, poate deveni iluzoriu în cazurile cînd examinatorii recunosc scrisurile, fapt care după mai mulţi ani de activitate cu elevii nu este imposibil, iar la notarea tezelor ei se vor putea lăsa influenţaţi, fără voia lor, de părerile lor preconcepute.

Se poate observa tendinţa examinatorilor — foşti profesori ai elevilor — de a da note mari la teze, ca o rezervă în vederea calculării mediilor cu oralul, pentru a evita „surprizele", iar la examinările orale se observă o tendinţă exagerată de a se ajuta candidaţii prin intervenţii frecvente, prin care întrerup expunerile acestora, tendinţă omenească explicabilă, dar care totodată contravine scopurilor reale ale examenului de bacalaureat, care trebuie să permită aprecierea maturităţii *candidaţilor*, adică a *independenţei* de gîndire şi de acţiune, a *orientării* generale şi particulare *proprii*, a capacităţii de a *coordona* cunoştinţele lor din diferite domenii.

Perioada de recapitulare şi de sistematizare-generalizare a materiei prevăzute pentru ultimul trimestru de şcoală ar avea tocmai scopul de a acţiona în acest sens — cumulat cu pregătirea concomitentă a examenului de admitere în învăţămîntul superior — obiective care se pot însă atinge mai bine dacă nu se amestecă cele două ţinte, în sensul că *pregătirea examenului de bacalaureat nu trebuie să se facă sub formă de asalt*, în ultimele săptămîni sau luni premergătoare lui, *ci în mod sistematic şi conştient de-a lungul tuturor anilor de şcoală*, examenul de bacalaureat urmînd a se ţine imediat după încetarea lecţiilor.

În felul acesta s-ar crea *un interval de timp mai lung* decît există în prezent *între terminarea bacalaureatului şi examenele de admitere în învăţămîntul superior*, care ar fi în avantajul net al pregătirii candidaţilor pentru acest examen de specialitate. Perioada de timp de pregătire care există în prezent de la încetarea cursurilor şi pînă la examenul de bacalaureat este caracterizată printr-o eficienţă foarte redusă sau chiar nulă, la unele discipline.

În concluzie, *examenul de bacalaureat* va trebui, în ceea ce priveşte conţinutul, *să se refere la toate disciplinele a căror cunoaştere este necesară omului cult*, deci neapărat la toate disciplinele de acest fel predate în şcoala ce a fost frecventată de candidat, nu numai la disciplinele viitoarei specialităţi profesionale alese, pentru că cu acestea din urmă candidatul se va întîlni din plin, ulterior, în şcoala superioară şi în viaţa profesională.

Pentru a se contribui la rotunjirea, completarea şi ridicarea la un nivel superior a cunoştinţelor şi deprinderilor care îl caracterizează pe omul cult, ar trebui, prin modul cum vor fi examinaţi, să li se ceară bacalaureaţilor o anumită universalitate în cunoaşterea lumii şi a omului. Este evident că, prin natura sa, astfel definită, examenul de bacalaureat va influenţa puternic întreaga pregătire, de-a lungul anilor, în vederea trecerii acestui examen. Accentul se va pune pe lucrările scrise, al căror secret se va garanta.

În ce priveşte *membrii comisiilor de examinare la bacalaureat*, aceştia ar fi bine — după părerea noastră — *să fie străini de absolvenţi şi de şcoala urmată de ei*, poate chiar şi de oraşul respectiv. *Examenele de admitere în învăţămîntul superior, ca examene de specialitate şi de selecţionare, rămîn strict necesare.* La aceste examene nu se vor admite decît bacalaureaţi. Este un fapt binecunoscut că o temeinică cultură generală este favorabilă şi chiar indispensabilă obţinerii de rezultate bune în oricare specialitate profesională.

În dosarul absolvenţilor de liceu se află şi o foaie de caracterizare, care se completează de diriginte cu o serie de informaţii — uneori foarte interesante şi utile despre candidaţi. Avem convingerea fermă că din această foaie de caracterizare în viitorul apropiat va deriva un veritabil examen psihotehnic de îndrumare profesională, care ar trebui introdus neîntîrziat în experimentare extinsă, cu aplicaţie pe toate treptele învăţămîntului inferior şi mediu. Îndrumarea profesională corectă are drept consecinţă utilizarea optimă a capitalului uman al naţiunii.

Examenul de bacalaureat este un instrument de selecţionare şi de promovare a elementelor bine înzestrate şi bine cultivate şi ca atare are o contribuţie însemnată de adus în sensul celor arătate mai sus, fapt ce impune tuturor celor ce au contingenţă cu acest examen să contribuie la ridicarea continuă a prestigiului material şi moral al acestuia.

Pedagogie Comparată

Unitate și diversificare în instruirea general-obligatorie

Lector univ. ION T. RADU

În literatura pedagogică actuală, problemele instruirii diferențiate se înscriu printre temele principale ale concepțiilor care fundamentează măsurile de reformă a învățămîntului în diferite țări.

Efervescența discuțiilor pe această temă și interesul crescînd pentru găsirea unor soluții corespunzătoare sînt corelate cu una din tendințele generale care privesc conținutul și structura învățămîntului și anume *adaptarea lor la particularitățile dezvoltării psiho-fizice a elevilor*, în vederea dezvoltării cît mai depline a personalității acestora.

Această tendință ridică atît pe planul teoriei pedagogice, cît și pe cel al activității practice — de organizare și structurare a învățămîntului — precum și pe cel al desfășurării procesului didactic problema unității și diferențierii instruirii, a funcției procesului didactic în orientarea școlară și profesională a elevilor.

O dată cu prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu pînă la nivelul primului ciclu ai învățămîntului secundar, se manifestă și preocuparea pentru diversificarea studiului chiar în cadrul unor școli unice. Astfel, cu unele nuanțe deosebitoare, școala generală din cele mai multe țări în care instruirea obligatorie este extinsă pînă în jurul vîrstei de 16 ani este astfel structurată, încît după primul ciclu — elementar — cu durata de 3—4 ani, în toate cazurile, cum e și firesc, unitar, urmează un ciclu intermediar, mediu, care reprezintă prin conținutul său primul nivel al învățămîntului secundar. Acest ciclu cuprinde, adeseori, mai ales în sistemele în care durata sa este de 4—6 ani, două grupe de clase, îndeplinind succesiv funcții de observare și de orientare.

Necesitatea stimulării, prin învățămînt, a intereselor și înclinațiilor elevilor, în concordanță cu cerințele orientării școlare a elevilor, a devenit, la mijlocul veacului nostru, problema centrală a teoriei și practicii pedagogice. Așa se explică faptul că, pe lîngă numeroase lucrări pedagogice cu caracter național sau studii comparative, importante reuniuni internaționale au avut ca scop să realizeze schimb de opinii pe această temă sau în altele care au incidență cu aceasta [1].

O analiză critică a problemei unității și diferențierii instruirii în mai multe țări, pe baza confruntării concepțiilor pedagogice, precum și a sistemelor școlare din țările capitaliste, pe de o parte, și din țările socialiste, pe de altă parte, s-a efectuat cu prilejul Colocviului pedagogilor comparatiști din R. D. Ger-

[1] Notăm cîteva seminarii (stagii) succesive ale specialiștilor din țările membre ale Consiliului Europei, care se pare că nu au rămas fără importanță pentru reformele învățămîntului din ultimul deceniu din aceste țări. Primul din aceste stagii a avut loc la Sigutna (Suedia) în august 1958, urmat de stagiul de la Frascati, organizat din inițiativa guvernului italian, în septembrie 1958 și apoi de două stagii, în 1961 și 1964, la Bruxelles. O sinteză a experienței multor țări în această problemă ne-o oferă Roger Ives în studiul său comparativ *Le cicle d'observation et d'orientation* în „L'éducation en Europe" seria II, nr. 7, Strassbourg, 1967.

mană şi R. P. Ungară, ţinut la Budapesta în septembrie 1968 [2].

Problemele care se pun azi în legătură cu diversificarea studiilor sînt foarte variate, complexe şi uneori chiar controversate. Deşi soluţionarea lor diferă de la o ţară la alta, în funcţie de sistemul social, de gradul de dezvoltare economică, de tendinţele şi stadiul de dezvoltare a învăţămîntului, de concepţiile pedagogice, totuşi unele trăsături comune pot fi desprinse.

„Diferenţiere" şi „diversificare"

Instruirea „diferenţiată" şi pregătirea „diversificată" a elevilor constituie obiectul a numeroase încercări, experimentări şi studii. În unele cazuri, acestea vizează procesul de orientare a elevilor către studii corespunzătoare înclinaţiilor şi aptitudinilor lor, alteori ele urmăresc adaptarea instrucţiunii — a conţinutului, formelor de organizare şi a metodelor — — la posibilităţile diferite ale elevilor, la capacitatea de înţelegere şi la ritmul de lucru proprii unor grupe de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.

Principiul luării în considerare a particularităţilor individuale sau caracteristice unor grupe de elevi are două aspecte întrucîtva deosebite, distincte, deşi nu independente unul de altul. Cu toate acestea, în multe cazuri, se constată o anumită imprecizie în folosirea terminologiei corespunzătoare proceselor amintite. Fără nici o distincţie, problema stabilirii unor căi multiple de instruire, corespunzător intereselor variate ale elevilor, şi adaptării procesului didactic la posibilităţile diferite ale acestora sînt definite, în numeroase lucrări, ca instruire *diferenţiată* sau *diversificată*.

În marea majoritate a lucrărilor care se ocupă în mod special sau incidental de aceste probleme este preferat cînd unul din termeni, cînd celălalt sau, de multe ori, sînt folosiţi amîndoi ca termeni sinonimi. Dar, sinonimia lor creează confuzie. Nu este numai o problemă semantică, ci una de raportare a fiecăreia din cele două noţiuni la fenomene pedagogice distincte.

Examinînd-o din punct de vedere istoric, *diferenţierea* instruirii nu este o problemă specifică timpurilor noastre; începutul afirmării acestui principiu este legat de constatarea deosebirilor dintre copii din punctul de vedere al înclinaţiilor, dar mai ales al capacităţilor intelectuale, ceea ce a condus la necesitatea luării lor în considerare în desfăşurarea procesului de învăţămînt. Mai tîrziu, pe acest temei, dar realizîndu-se şi interese de clasă, diferenţierea a condus şi la un anumit mod de structurare a învăţămîntului, astfel încît după un curs primar, obligatoriu şi comun pentru toţi copiii, la vîrsta de 10—11 ani aceştia erau îndrumaţi, după considerente predominant sociale, în şcoli de tipuri şi de nivel diferit, creîndu-se un învăţămînt prin definiţie dualist.

Progresele înregistrate pe planul cunoaşterii evoluţiei psiho-fizice a fiinţei umane şi a particularităţilor individuale permiţînd stabilirea de interese şi aptitudini diferite la copii, au condus apoi, sub impulsul cerinţelor sociale de valorificare cît mai deplină a potenţialului uman, la ideea „diversificării" studiilor, a orientării elevilor spre studii corespunzătoare înclinaţiilor şi intereselor lor.

Dar, preferinţele şi aptitudinile pentru anumite discipline şi domenii de activitate nu sînt distincte, exterioare, faţă de capacităţile diferite ale elevilor din punct de vedere al înţelegerii, al ritmului de muncă. Dimpotrivă, studiile de psihologie pedagogică şi experienţa şcolară arată că între aceste trăsături se produce o interferenţă. Pe fondul general, relativ mai lent, al dezvoltării unor copii se pot manifesta înclinaţii pentru unele discipline sau activităţi în care aceştia pot obţine rezultate remarcabile. De asemenea, capacitatea de înţelegere şi de creaţie a unui tînăr poate fi variabilă în domenii şi activităţi diferite. De aceea, considerăm că *diversificarea* învăţămîntului nu este un proces identic cu cel al *diferenţierii* studiilor, dar ele nu sînt nici procese cu totul independente unul faţă de celălalt.

După părerea noastră, *diversificarea pregătirii implică stabilirea mai multor profile, multiple direcţii de formare* şi, în consecinţă, îndrumarea elevilor spre acelea care le convin cel mai bine, în care pot obţine maximum de randament.

Diferenţierea defineşte procesul de luare în considerare a particularităţilor individuale sau a tipurilor de individualităţi, prin adaptarea activităţii şcolare la acestea, asigurînd în acest fel dezvol-

[2] M. Riess, *Colocviul ştiinţific cu tema: Unitate şi diferenţiere în sistemul de învăţămînt al unor ţări socialiste şi al unor ţări capitaliste*, în „Vergleichende Pedagogik", Berlin, 1969, nr. 1.

tarea personalității tuturor elevilor în vederea integrării lor, în mod util și organic, în activitatea școlară și apoi în cea socială.

În timp ce primul fenomen pedagogic — diversificarea — este corelat cu activitatea de orientare școlară și profesională a elevilor spre școli, secții, profile, grupe de discipline stabilite, cel de-al doilea — diferențierea — necesită acțiuni de adaptare a conținutului, a aspectelor organizatorice și a metodelor de lucru la posibilitățile diferite ale elevilor.

În acest consens, *diferențierea* definește necesitatea și modalitățile de tratare diferită a copiilor, determinate de capacitatea de înțelegere și de muncă diferite, iar *diversificarea* desemnează cerința și căile de adaptare a conținutului instruirii la grupe de interese și înclinații, deci stabilirea unor profile și orientări diferite de instruire.

Referindu-se la această problemă, pe care o numește „individualizare pedagogică", Emil Planchard face distincție între : a) individualizarea pe „termen lung", „vocațională", vitală, socială, longitudinală și b) alta pe „termen scurt", școlară sau didactică. Prima individualizare vizează înainte de toate conținutul pregătirii, programele, cea de-a doua se referă în principal la metode și procedee didactice. Ambele se combină foarte adesea în practica școlară.

„Primul mod de individualizare, diversificarea studiilor, se justifică esențial prin considerațiuni relative la viitorul individului tînăr și la exigențele totdeauna variate ale societății. El privește regimul studiilor, specializarea profesională. Este foarte importantă d.p.d.v. social și interesează mai întîi autoritățile școlare mai mult decît pe profesori" [3].

Concepția diversificării studiilor a călăuzit numeroasele reforme (remodelări) școlare care au fost elaborate în multe țări, mai ales după al doilea război mondial. Ideea fundamentală care a orientat cele mai multe din aceste reforme a fost realizarea unității și diversității instruirii în același timp, astfel ca elevul *să aleagă o cale de formare convenabilă, să poată trece de la un profil de studii la altul, mai adaptat posibilităților, intereselor și vocațiilor sale.* Această orientare este conjugată cu tendința de a se crea cea mai mare flexibilitate, varietate și libertate în materie de pregătire pentru viață. Această individualizare a învățămîntului, care nu este altceva decît un aspect al orientării școlare și profesionale, se accentuează în învățămîntul secundar superior.

„A doua perspectivă a individualizării pedagogice — diferențierea, spunem noi — vizează un obiectiv mai limitat și imediat. Ea se referă la necesitatea *de a educa la fiecare elev trăsăturile personale pe care orientarea sa generală le cere*" [4].

„Diferențiere" în forme de activitate școlară

Fără să ne ocupăm de multiplele mijloace folosite în practica școlară pentru adaptarea procesului de instruire la posibilitățile variate ale elevilor, vom reține, aci, numai modalitățile adoptate prin structura școlilor și prin stabilirea conținutului învățămîntului. Astfel, în unele sisteme școlare, pentru diferențierea studiilor se organizează cursuri diferite la unele discipline obligatorii sau chiar clase de elevi care studiază după aceleași planuri de studii, dar avînd programe deosebite și ritmuri de lucru diferite.

În *Suedia*, spre pildă, în ciclul superior (clasele VII—IX) al școlii de bază, pentru a răspunde facultăților diferite ale elevilor și pentru a ușura desfășurarea activității didactice, pe lîngă stabilirea unor opțiuni, există posibilitatea ca elevii să aleagă pentru lb. engleză și matematică între un curs general și relativ ușor și un curs special mai dificil. Se consideră că existența a două variante ale acestor cursuri „se va menține pînă cînd tehnica didactică va fi mai avansată și va dispune de o gamă mai bogată de auxiliare pedagogice pentru a le face tuturor deopotrivă de accesibile" [5].

În *R. F. a Germaniei*, experiențele efectuate asupra diversificării ciclului al doilea al învățămîntului primar au condus la ideea, cuprinsă în directivele de la Hamburg din 10 februarie 1966, de a se introduce, pe lîngă disciplinele de opțiune, o diferențiere a studiului matematicii, limbii engleze și, într-o anumită măsură, al științelor naturii. În multe cazuri, elevii sînt împărțiți în clase după posibilitățile lor intelectuale, creîndu-se clase speciale pentru copii dotați.

[3] Emil Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Paris, 1968.

[4] Emil Planchard, *Op. cit.*

[5] Jonaș Orring, *School in Sweden.*

În *Norvegia*, în primul ciclu al învățământului secundar sînt organizate cîte două cursuri pentru matematică, limba norvegiană și limba străină (engleza sau germana).

De remarcat că în toate aceste cazuri se păstrează neschimbată componența claselor de elevi.

Alteori se organizează cursuri diferențiate nu numai la cîteva discipline, ci *pentru întregul program de studiu al elevilor*. Astfel, în școala medie statală din *Italia* sînt organizate clase de recuperare (classi di aggiornamento) pentru sprijinirea dezvoltării unor elevi cu posibilități diferite. Cînd se apreciază că elevii din clasele de recuperare au ajuns la nivelul celor din clasele normale, ei sînt trecuți în aceste clase.

Clasele de recuperare se instituie pentru anul I și III și cuprind copii normal dotați, dar urmăresc, fiecare în parte, să soluționeze probleme diferite. În anul I se cuprind elevi care au lacune în pregătirea anterioară, determinate mai ales de condițiile nefavorabile în care au învățat, iar clasa a III-a de recuperare este destinată elevilor care n-au putut promova examenul de licență medie în cele două sesiuni ale anului absolvirii.

În *Danemarca*, în numeroase școli se procedează la o împărțire a copiilor la sfîrșitul clasei a V-a, îndeosebi unde sînt clase paralele, pe baza rezultatelor și aptitudinilor lor, specificate prin probe la l. daneză și la matematică. Elevii ale căror aptitudini și preferințe au o tendință mai intelectuală sînt grupați în secția „b".

De asemenea, în *S.U.A.*, concepția care stă la baza învățămîntului este asigurarea unui învățămînt individualizat corespunzător înclinațiilor și intereselor copiilor. Încă din școala primară se organizează clase cu elevi care au aptitudini deosebite. În acest scop, programele școlare sînt elaborate pe trei nivele: o programă de bază (minimă), alta pentru copiii cu posibilități mijlocii și alta pentru copiii dotați.

În *Austria*, unele școli primare superioare (Hauptschule) au două secții, prima permițînd selecția elevilor dotați.

În *Japonia*, în școala elementară și secundară inferioară (de 9 ani), elevii sînt instruiți în mod egal în aceleași clase. Alcătuirea claselor pe criteriul capacității elevilor sau al înclinațiilor lor este uneori încercată în clasa a VIII-a sau a IX-a, pe baza unor planuri de învățămînt speciale cu profil teoretic și respectiv profesional.

Diferențierea instruirii prin stabilirea unor cursuri diferite și mai ales prin gruparea în clase diferite a elevilor, în raport cu capacitățile lor intelectuale și de lucru, pune în discuție problema grupării *omogene* sau *eterogene* a elevilor, care este una din problemele cele mai controversate.

Pînă în prezent, ambele soluții au fost adoptate ; separarea după nivel o întîlnim, de exemplu, în școala engleză, în sistemul francez, genevez, iar grupe eterogene întîlnim în sistemul suedez, belgian, italian, în toate țările socialiste. Se aduc argumente și obiecțiuni pentru fiecare.

În sprijinul claselor omogene, separate pentru elevi dotați și separate pentru cei cu posibilități mai reduse, se aduce argumentul dezvoltării nestînjenite a elevilor buni. În clase obișnuite, elevii buni văd dezvoltarea lor intelectuală frînată de condițiile de studiu convenabile elevilor de mijloc. Reținerea lor în clase obișnuite îi face să se plictisească și să nu se mai intereseze de studiu. Aceasta duce la necesitatea ca profesorii să-i mențină într-un ritm de lucru corespunzător și să le ofere posibilitatea unei întreceri intelectuale cu colegii.

În schimb, clasele eterogene fac adesea să se nască un sentiment de neputință la elevii care sînt constant incapabili de a realiza aceeași activitate cu cei mai buni colegi. Or, pe bună dreptate, apreciază numeroși pedagogi, școala trebuie să acționeze pentru micșorarea diferențelor dintre elevi, ajutîndu-i să depășească eventuale dificultăți în dezvoltare și pregătindu-i pentru viața și munca în colectivitate.

Este adevărat că experiența școlară confirmă avantajele sistemului de constituire de grupe omogene pentru a ajuta la dezvoltarea la maximum a aptitudinilor și posibilităților elevilor, dar numai pentru anumite materii; clasa rămîne eterogenă în timpul celei mai mari părți a zilei, dar se scindează cîteodată în mici grupe de interes sau de aptitudini speciale, care primesc o instrucție aparte.

Școala unică și diversificarea studiilor

Una din căile prin care se asigură o pregătire adecvată și dinamică a elevilor, potrivit trăsăturilor caracteristice ale

culturii generale contemporane şi particularităţilor de vîrstă şi individuale ale elevilor, o constituie înfăptuirea *unei şcoli unitare, care oferă tuturor elevilor o bază comună de pregătire generală şi totodată posibilităţi multiple pentru a studia şi aprofunda acele discipline pentru care manifestă preferinţe şi înclinaţii deosebite.*

Spre deosebire de şcoala cu un conţinut şi cu o structură organizatorică uniformizată, care nivelează pregătirea elevilor şi nu înlesneşte descoperirea şi cultivarea variatelor posibilităţi ale acestora, şcoala diversificată oferă un cadru larg pentru dezvoltarea aptitudinilor şi intereselor elevilor, pentru creşterea ritmului de însuşire a cunoştinţelor şi a capacităţilor intelectuale ale acestora. Realizînd astfel o mai pronunţată individualizare a procesului de învăţămînt şi prin aceasta oferind fiecărui elev condiţii de a se pregăti la nivelul posibilităţilor reale de care dispune, diversificarea învăţămîntului contribuie, în ultimă instanţă, la creşterea eficienţei sociale a întregului sistem de învăţămînt.

Evident, particularităţile vîrstei şcolare mici, corespunzătoare ciclului elementar, nu permit manifestarea şi sesizarea intereselor pentru anumite discipline sau activităţi. Aşa se explică existenţa unui plan de învăţămînt şi a unor programe unice pentru clasele elementare, ca trăsătură generală.

La vîrsta primului ciclu al şcolii secundare, mai ales către sfîrşitul acestuia, la vîrsta de 15 ani, interesele elevilor devin sesizabile şi, ca atare, susceptibile de cultivare. Pornind de la acest considerent, pe treapta învăţămîntului secundar se constată o certă tendinţă de diversificare a instruirii elevilor, realizată pe multiple căi şi în variate forme.

Diversificarea studiilor, chiar în cadrul unei şcoli unice pentru realizarea instruirii obligatorii, se realizează, îndeosebi, prin conceperea planului de studii cu *discipline obligatorii, aceleaşi pentru toţi elevii, şi materii de opţiune.* Uneori, aceste opţiuni au *caracter obligatoriu,* în limitele programului şcolar stabilit, alteori sînt *facultative.* Este posibilă însă şi îmbinarea ambelor forme (a materiilor de opţiune obligatorii şi a unor materii de opţiune, dar facultative).

Analize ale învăţămîntului efectuate de către O.C.D.E.

TIBERIU TRUTZER

O.C.D.E. (Organisation de cooperation et de développement économique), care reuneşte 19 ţări din Europa, precum şi Statele Unite ale Americii, Canada şi Japonia, analizează şi evaluează în mod periodic economia şi învăţămîntul ţăriior membre.

Dintre cercetările recente întreprinse cu privire la învăţămînt merită o atenţie deosebită : 1) cea cu privire la învăţămîntul din Franţa ; 2) orientarea învăţămîntului din unele ţări dezvoltate din punct de vedere industrial ; 3) colocviul consacrat caracterului pluridisciplinar şi multidisciplinar al universităţilor.

În cele ce urmează, vom prezenta cîteva date de interes comun din cercetările menţionate.

1. *Analiza situaţiei învăţămîntului din Franţa.* Comisia de analiză compusă din 4 experţi, prezidată de către Charles Frankel, fost subsecretar de stat al S.U.A. pentru învăţămînt, profesor de filozofie la Universitatea Columbia din

New-York, a căutat să răspundă la întrebarea : *Pe ce concepție generală privind obiectivele învățămîntului se bazează reformele actuale ale sistemului școlar și universitar francez ?*

Comisia a chestionat 80 de personalități din Franța, dintre care mai mulți foști miniștri, înalți funcționari ai Ministerului Educației Naționale, numeroși universitari, sindicate de învățămînt etc. La dezbaterea rezultatelor analizei, care a avut loc la sediul O.C.D.E., a participat Olivier Guichard, ministrul francez al Educației Naționale, care a felicitat pe autorii raportului pentru temeinicia și obiectivitatea cu care au realizat analiza.

Care sînt principalele concluzii la care au ajuns cei patru „examinatori" ?

Ei au relevat unele deficiențe esențiale ale sistemului de învățămînt francez, caracterizat prin „rigiditate și lipsă de suplețe, absența interesului pentru exigențele unei pedagogii individualizate, rezistență la inovație și experimentare".

a) *Selecție excesivă la sfîrșitul învățămîntului primar și organizarea prea rigidă a studiilor secundare.* Proporția elevilor care repetă clasa în învățămîntul primar și secundar este mult mai ridicată în Franța decît în alte țări cu nivel cultural și economic comparabil ; numai un singur elev din patru termină cei cinci ani ai învățămîntului primar fără să repete măcar o singură clasă. În același timp, un copil din trei repetă primul an al școlii primare *. Se presupune deci că trecerea de la învățămîntul preșcolar (l'école maternelle) la învățămîntul elementar este traumatizantă pentru numeroși copii. După părerea experților s-ar putea obține o continuitate pedagogică mai mare prin coordonarea pregătirii cadrelor didactice pentru învățămîntul preșcolar și a celor din primele clase ale școlii elementare.

Ar trebui să se acorde o atenție mult mai mare și fonduri mai importante pentru educația copiilor dezavantajați din punct de vedere socio-cultural. Posibilitatea trecerii în secțiile de cultură generală ale școlii secundare, considerate ca fiind cele mai prestigioase, este condiționată de *vîrsta* elevilor. Dacă trei din patru elevi ai căror părinți aparțin cadrelor superioare sau profesiunilor libere termină școala la 11 ani, numai unul din trei din copiii proveniți din păturile muncitoare termină la această vîrstă.

Experții consideră că în sistemul francez selecția se face prea devreme, la sfîrșitul școlii primare: „...elevii trebuie să ia prea devreme o decizie — mai mult sau puțin definitivă — cu privire la orientarea studiilor... În momentul de față, elevii care se îndreaptă către secțiile așa-zise „de tranziție" * sau către „colegiile de învățămînt general" provin din familii relativ defavorizate, în timp cei ce intră în secțiile de „tip liceal" provin din clase sociale mai privilegiate.

Se propune : adoptarea unei suplețe mai mari în primul ciclu al învățămîntului secundar, instituindu-se un *trunchi comun*, care să constituie o bază solidă pentru diferențierile ulterioare ; să se multiplice posibilitățile de alegere între diferite programe, toate avînd însă un prestigiu echivalent ; să se amîne pregătirea profesională pînă la terminarea școlarității obligatorii. Pentru a crea un *trunchiu comun* veritabil între 11 și 15 ani, este poate necesar să se amîne studiul limbii latine (sau al limbii eline) pînă la începutul învățămîntului secundar, dar, de asemenea, se impune introducerea *disciplinelor tehnice* în primele două clase ale primului ciclu al învățămîntului secundar (clasele a 6-a și a 5-a). Autorii documentului au pus următoarea întrebare autorităților franceze : Care sînt criteriile care justifică menținerea unor secții diferențiate în interiorul instituțiilor de învățămînt la nivelul primului ciclu al învățămîntului secundar (C.E.S.) ? **

b) *Bacalaureatul.* Autorii pun chestiunea dacă examenul de bacalaureat trebuie să rămînă uniform pe tot teritoriul Franței, în timp ce la nivel post-secundar (universitar) este în vigoare sau se preconizează un sistem de învățămînt din ce în ce mai diversificat ?

* Învățămîntul primar din Franța are 5 clase (6—11 ani).

* Primul ciclu al învățămîntului secundar, care cuprinde 4 clase (clasele V—III) are mai multe secții: a) clasică, b) 2 secții moderne, c) secție de tranziție (2 clase) destinată să asigure un învățămînt mai ușor, mai adaptat la nivelul elevilor considerați inapți a urma celelalte secții. Există posibilitatea ca pe parcursul frecventării acestei secții unii elevi să fie transferați, pe baza avizului Consiliului de orientare școlară, la celelalte secții ale ciclului. Restul elevilor vor continua studiile în „secția practică" (2 clase).

** C.E.S. (Collèges d'enseignements secondaires) sînt instituții de învățămînt polivalente, care reunesc, în același local și sub aceeași autoritate administrativă și pedagogică, cele 4 tipuri de învățămînt ale primului ciclu secundar, 1 clasică, 2 moderne, de tranziție, practică, deci fiecare C.E.S. cuprinde cel puțin 16 clase.

Ei consideră că actualul bacalaureat s-ar putea înlocui prin diferite forme : examene de intrare în învățămîntul postsecundar, crearea unui bacalaureat unic cu opțiuni, simple teste de aptitudini...

c) În ceea ce privește *învățămîntul superior* există încă o ruptură prea netă între universități și așa-numitele „marile școli" (de exemplu, Ecole Normale Supérieur). Acestea din urmă ar trebui „reintegrate" în sistemul educației naționale. Subliniind caracterul temerar al legii de orientare, se consideră că pluridisciplinitatea și autonomia universităților ar trebui să devină mai consistente și ar fi de dorit ca universitățile *să se diferențieze în mod real unele de altele.* Ar fi util ca fiecare universitate să primească anumite responsabilități în legătură cu acordarea diplomelor corespunzătoare, dar în același timp ar trebui să existe și un organism național care să asigure ca diplomele să corespundă unui nivel minimal și să devină astfel quasi echivalente.

d) *Pregătirea cadrelor didactice.* Raportul evidențiază în numeroase rînduri că rigiditatea sistemului de învățămînt este însoțită de existența unui corp didactic cu mari diferențe de pregătire. Apreciind că învățătorii ar trebui să fie pregătiți în universități sau în instituții de învățămînt depinzînd de acestea, raportorii sugerează : ridicarea timpului de pregătire a învățătorilor de la 2 la 3 ani (după absolvirea învățămîntului secundar), modificarea profundă a pregătirii profesorilor secundari, cu scopul de a asigura o mai bună pregătire psiho-pedagogică și de a pune accentul pe metodele de observare și de orientare, pe tehnicile de evaluare, stabilirea unui plan de perfecționare (reciclaj) obligatoriu pentru toți profesorii în funcțiune.

Ministrul Educației Naționale, O. Guichard, a considerat în răspunsul său că trebuie „să se dea extensiune mai mare școlii unice și integrate, diversificării și individualizării studiilor la toate nivelurile". Nu s-a dat încă nici un răspuns la problemele privind bacalaureatul, pregătirea cadrelor didactice și statutul „marilor școli". Ele vor constitui obiectul unor studii și decizii ulterioare.

* * *

2. Reprezentanții a 22 de state avansate din punct de vedere industrial s-au reunit în luna iunie 1970, din inițiativa O.C.D.E., la castelul din Muette (Franța), pentru a dezbate *probleme ale organizării și expansiunii raționale a sistemelor lor de învățămînt.*

Studiile prezentate, schimburile de experiență, au permis comparații în formularea unor opțiuni.

Franța se situează în fruntea marilor țări în ceea ce privește procentajul creșterii *efectivelor* în învățămîntul secundar ; între 1950 și 1965, progresul înregistrat este de 196%, față de 173% în Republica Federală a Germaniei și de 99% în S.U.A. În învățămîntul superior, progresul înregistrat în Franța este de 180%, față de 173% în Republica Federală a Germaniei, de 140% în Marea Britanie și în S.U.A. Însă, țări mai puțin populate, dintre care unele se găseau în întîrziere, au înregistrat procente de creștere superioare : Iugoslavia, Suedia, Canada.

Deși mai puțin populată decît Republica Federală a Germaniei. Franța avea, în 1965, conform datelor O.C.D.E., mai mulți studenți decît aceasta : 524 000 față de 368 000 și mai mulți studenți decît Marea Britanie (432 000), însă S.U.A. aveau de 10 ori mai mulți studenți ca Franța : 5,5 milioane, deși numărul locuitorilor este numai de 4 ori mai mare.

În ceea ce privește cheltuielile pentru învățămînt, acestea tind să reprezinte 10% din produsul național spre 1980, deși actualmente ele reprezintă procente mult mai mici: 4,5% în Franța, cu ceva mai puțin decît în S.U.A., iar în Republica Federală a Germaniei ele nu ating nici 3%.

Aproape peste tot se evidențiază însă slaba eficacitate a acestor eforturi financiare, exprimată prin rezultate nesatisfăcătoare la studii, nemulțumirea cadrelor didactice, a părinților și a studenților, dificultăți în integrarea profesională a absolvenților, slabe progrese în direcția egalizării șanselor în învățămînt.

Se înregistrează o schimbare esențială cu privire la scopurile *planificării învățămîntului.* Dacă în jurul anilor 60 scopul planificării învățămîntului era, în general, de a prevede necesitățile de localuri, de materiale, de cadre didactice, de a răspunde necesităților de cadre calificate ale economiei etc., astăzi, după cum preciza Van Leneep, secretarul general al O.C.D.E., „creșterea economică nu mai constituie un scop în sine, ci un instrument pentru a crea condiții mai bune de viață. Repartizarea rațională a resurselor trebuie

să țină seama de obiectivele sociale, inclusiv de scopurile culturale și umane".

S-au pus în discuție importante *alternative strategice :*

— Cheltuielile pentru educație se găsesc în competiție cu cele destinate locuințelor, sănătății, transporturilor. Ce loc trebuie rezervat fiecăreia ?
— În ce măsură trebuie să se acorde prioritate calității sau cantității ? Învățămîntul să pregătească mai puțini tehnicieni cu calificare foarte înaltă sau numeroase cadre tehnice de nivel mediu ?
— Cei mai buni profesori trebuie dispersați sau concentrați ?
— Planificarea educației presupune o opțiune între generații ? În ce măsură creditele și educatorii trebuie să fie îndreptați spre educația adulților sau spre cea a tinerilor de vîrstă școlară ?
— În ce măsură se pot stabili raporturi juste între eficacitate și egalitatea șanselor ? A egaliza șansele la învățămînt nu înseamnă a întîrzia pe cei dotați ? etc.

Toate aceste alternative au fost considerate subiecte de studii pentru viitor și teme ale unor reuniuni științifice speciale.

* * *

3. *Centrul de cercetare și inovație în domeniul învățămîntului* din cadrul O.C.D.E. a reunit un număr de 60 de universitari, din cele 22 de țări membre ale acestei organizații, în cadrul unui colocviu consacrat caracterului *pluridisciplinar și interdisciplinar al universităților.*

Seminarul a avut loc la Facultatea de științe din Nisa (Franța), în cursul lunii septembrie 1970. Prin contribuția participanților, colocviul depășește cu mult problematica specială a organizării universitare.

Problema principală pusă în discuția colocviului a fost formulată astfel : Universitățile, pentru a răspunde cerințelor învățămîntului și celor ale cercetării științifice, sînt obligate să depășească caracterul extrem de parcelat și închis care separă specialiștii diferitelor discipline ?

În alocuțiunea sa de deschidere, J. R. Gabs, directorul Centrului de cercetare O.C.D.E., a definit drept obiectiv central al seminarului „de a formula propuneri clarificatoare pentru acele instituții de învățămînt care doresc să se angajeze pe drumul dificil al „interdisciplinarității".

Noțiunile de „pluridisciplinar" și „interdisciplinar" au primit semnificația unui „stindard" pentru novatori, în timp ce ele sînt denunțate de către „tradiționaliști" ca fiind lipsite de conținut, sau drept simple „capcane înșelătoare". Pentru a stabili calea de urmat sînt necesare variate experimente și încercări. Există pînă în prezent mai multe modele de organizare a unor universități, care merită toată atenția.

Jean Piaget a prezentat o comunicare strălucită cu privire la *Epistemologia relațiilor interdisciplinare,* orientînd dezbaterile pe terenul reflecțiilor filozofice. Acest mare specialist în psihologia copilului și în mecanismele cunoașterii, în general, a adus o remarcabilă contribuție la precizarea conceptelor puse în discuție. El a arătat că în măsura în care pozitivismul limitează cîmpul științelor experimentale la analiza forțelor observabile și la stabilirea relațiilor dintre fenomene se poate ajunge numai la descoperirea unui ansamblu de legi funcționale mai mult sau mai puțin generale sau speciale. Și cum se refuză cercetării cauzele și chiar modurile de existență care ar putea caracteriza diferitele substraturi ale fenomenelor, se ajunge la parcelarea realității într-un număr de teritorii, mai mult sau mai puțin separate, sau la etape suprapuse, care corespund domeniilor bine delimitate ale diferitelor discipline științifice. De aci rezultă : excluderea de la început a oricărei cercetări interdisciplinare, ale cărei principii se găsesc în contradicție cu „frontierele", considerate naturale, care separă diversele categorii de fenomene observabile...

Din contră, teoriile moderne, bazîndu-se pe modelele electronice ale valențelor ionice sau ale covalențelor, evidențiază destul de bine cît de subiective sînt frontierele dintre chimie și fizică, de exemplu, și în ce măsură cercetarea explicațiilor cauzale este în același timp indispensabilă pentru activitatea științifică și sursă a conexiunilor interdisciplinare. Relațiile interdisciplinare încetează astfel de a mai fi un lux sau un produs ocazional, devenind condiția însăși a progresului cercetărilor.

J. Piaget a formulat, în cele din urmă, următoarele definiții :

Multidisciplinar — este vorba de o treaptă inferioară. Se întîlnește atunci

cînd soluționarea unei probleme presupune informații împrumutate de la una sau mai multe discipline științifice sau sectoare de cunoaștere, fără ca disciplinele la care se recurge să fie modificate sau îmbogățite.

Interdisciplinar — termen ce caracterizează un al doilea nivel, atunci cînd colaborarea între discipline diverse sau între sectoare eterogene ale aceleiași științe duce la veritabile interacțiuni, adică la o anumită reciprocitate în cadrul schimburilor, astfel încît să aibă loc o îmbogățire reciprocă.

Transdisciplinar — „etapă" care nu se va mai mulțumi să se rezume la interacțiuni sau la reciprocitate între cercetări specializate, ci va situa aceste legături în interiorul unui *sistem total*, fără frontiere stabile între discipline. Este vorba încă de un „vis", care nu pare însă irealizabil...

Profesorul André Lichnerowicz, de la Collège de France, în comunicarea lui cu privire la *Matematica și interdisciplinaritatea*, a dezvoltat precizările lui Piaget. Pozitivismul, a arătat el, n-a făcut decît să aprofundeze definiția unei științe prin cîmpul fenomenelor observabile de care se ocupă. Dușman al tuturor activităților cu adevărat teoretice, el se oprește asupra fenomenelor observabile și nu vizează decît relații exprimate prin legi numerice... Dar, dacă pozitivismul a fost prea mult vreme *filozofia explicită* a numeroși oameni de știință, el n-a fost niciodată *filozofia implicită* a însăși cercetării științifice, a cărei ambiție este cu totul alta. Așazisul stadiu „pozitiv" reprezintă de fapt un stadiu infantil al științei.

O disciplină nu mai este astăzi o acumulare lentă și prudentă a forțelor, a unor legi mărunte. Ea constituie, în primul rînd, *metode* și *tehnici*, de asemenea, un *arsenal conceptual*, precum și elaborarea unui *discurs* indispensabil pentru a reda cuceririle sale. Mai mult, ea se poate situa uneori pe un punct de vedere privilegiat pentru o largă fracțiune a lumii și astfel poate să se manifeste într-un mod prea „imperialist" față de alte discipline. Acesta a fost ieri cazul fizicii și este astăzi cel al biologiei.

Această exigență „imperialistă" manifestată de către o disciplină nu este dăunătoare pentru celelalte discipline. Din contră, ea le obligă să primească, să adopte, să-și nuanțeze punctele de vedere, să utilizeze conceptele, metodele, tehnicile, provenite din altă parte. Pericolul există pentru disciplinele prea „imperialiste", dacă acestea transformă conceptele lor fundamentale în *idoli intelectuali*, riscînd astfel să piardă puterea lor de reînnoire. Pentru acela care ia în serios *știința* și *unitatea sa*, aceasta va apărea ca un țesut indeșirabil, a cărui „urzeală" este alcătuită din rezultatele analizelor și experiențelor de bază, prin care „apropiem" realitatea, în timp ce „bătătura" constituie demersurile teoretice, inclusiv matematica.

Universitățile conțin încă, pe plan mondial, o proporție mult prea mare de specialiști în discipline predeterminate, de multe ori îngrădite în mod artificial, în timp ce o mare parte a activităților sociale, ca și dezvoltarea însăși a științei, presupun oameni capabili în *același timp* pentru un unghi de vedere mult mai larg, ca și pentru o focalizare în profunzime a problemelor sau a progreselor noi, trecînd peste granițele istorice ale disciplinelor. *Aceștia sînt oamenii pe care universitățile trebuie să-i formeze*, după părerea lui Lichnerowicz.

PLANUL TEMATIC PE ANUL 1971 ȘI DE PERSPECTIVĂ AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

I. PEDAGOGIA ȘI CONTEMPORANEITATEA

- Prospectarea comenzii sociale. Corelarea procesului educațional cu comanda socială.
- Cercetarea pedagogică interdisciplinară și sondarea profundă a fenomenului educativ.
- Pedagogia și extensia cercetării pedagogice în activitatea personalului didactic.
- Corelație și continuitate în procesul de învățământ.
- Sensul conceptului de eficiență în procesul educativ.
- Informație și pedagogie.
- Evaluarea eficienței învățământului prin indicatori elaborați, experimentați și aplicați.
- Perfecționarea sistemului de învățământ. Stabilitate și continuitate.
- Conținutul și direcțiile de afirmare ale pedagogiei industriale, ale pedagogiei acțiunii culturale, ale pedagogiei timpului liber.
- Corelația dintre învățământul preșcolar, școala generală, învățământul liceal și învățământul superior.
- Formarea personalității în condițiile societății socialiste multilateral dezvoltate ; concretizarea idealului educativ.
- Învățământul și educația prin muncă a elevilor, în perspectiva integrării lor sociale.
- Procesul instructiv-educativ din școala generală și din liceu, în perspectiva educației permanente.
- Evaluarea eficienței pedagogice a învățământului.
- Creșterea rentabilității economice a învățământului.
- Modelul pedagogic și modelul arhitectural al școlii viitorului.

II. BAZELE FILOZOFICE ALE EDUCAȚIEI

- Sistemul categoriilor educației.
- Funcția educativă a societății socialiste.
- Eficiența socială a educației școlare.
- Problemele omului în societatea contemporană.
- Știința și arta în acțiunea educativă.
- Individul și comunitatea umană.
- Educație și dezvoltare.
- Educația permanentă în perspectiva viitorului.
- Educația pentru și prin muncă ; integrarea socială a absolvenților școlii de cultură generală.

- Procesul de învățământ în perspectiva educației permanente.
- Formarea conștiinței socialiste a tineretului.
- Factorii psiho-sociali în elaborarea comportamentului de grup la copii.

III. ACTIVITATEA TEHNICO-PRODUCTIVĂ. ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

- Dezvoltarea gîndirii productive a elevilor.
- Tehnica, producția și învățământul.
- Valențele educative ale muncii tehnico-productive.
- Învățământul și educația prin muncă în perspectiva integrării sociale a elevilor.
- Munca — obiect de învățământ.
- Activitatea tehnico-productivă ca mijloc eficient de orientare profesională.
- Forme de organizare a muncii tehnico-productive.
- Perfecționarea pregătirii tehnico-productive a elevilor din clasele IX—XI ale școlii generale.
- Eficiența socială a orientării școlare și profesionale.
- Investigarea intereselor și vocației elevilor.
- Diagnoză și prognoză în orientarea profesională.
- Testele și rolul lor în cunoașterea și în orientarea școlară și profesională.
- Fișa psiho-pedagogică ca instrument de cunoaștere și de orientare.
- Funcționalitatea laboratorului de orientare școlară și profesională.
- Evaluarea aptitudinilor.
- Monografiile profesionale ca instrumente de lucru ; profesiile viitorului.
- Direcțiile orientării profesionale și mobilitatea profesiunilor.
- Opțiunea și rolul ei în orientarea profesională.
- Raportul dintre orientare și selecție profesională.
- Rolul familiei, al organizațiilor de copii și tineret în orientarea școlară și profesională.

IV. PEDAGOGIE SOCIALĂ ȘI PSIHOLOGIE PEDAGOGICĂ

- Raporturile dintre generații în societatea noastră. Sociabilitatea ca trăsătură a personalității adolescentului.
- Mediul social — clasa de elevi.
- Valoarea axiologică a mediului școlar.
- Raportul dintre educația instituțională și cea informațională.
- Grupele spontane și rolul lor în educație.
- Ponderea educativă a mijloacelor moderne de informare.
- Activitatea în grup în procesul de învățare.
- Inteligență și creativitate.
- Aspecte conflictuale ale personalității.
- Factori psiho-sociali în tulburările de comportament.
- Psihodiagnoza și psihoterapia tulburărilor de conduită.
- Școlarizarea eficientă a copiilor cu handicap școlar.
- Educația adulților : reciclare, specializare, perfecționare.
- Experimentul acțiunii socio-pedagogice (educația adulților).

V. DIDACTICA GENERALĂ ŞI DIDACTICA SPECIALĂ. TEHNOLOGIA DIDACTICĂ

- Ştiinţa şi dezvoltarea învăţământului.
- Dezvoltarea capacităţii de transfer a principiilor cu valoare metodologică.
- Promovarea managementului în procesul de învăţământ.
- Definirea operaţională a obiectivelor învăţământului.
- Factorii şi criteriile creşterii eficienţei lecţiei.
- Metodologia studierii relaţiei educaţionale.
- Conţinutul învăţământului liceal. Concepţie, plan, programe.
- Profesorul şi ipoteza didactică.
- Parametrii eficienţei lecţiei prin îmbinarea metodelor clasice cu mijloacele moderne de comunicare.
- Învăţare prin descoperire.
- Problematizarea ca mijloc de învăţare.
- Structura şi conţinutul unei didactici practice.
- Eficienţa organizării şcolii pe laboratoare şi cabinete.
- Televiziunea integrată.
- Televiziunea pentru corpul didactic.
- Montajele audio-vizuale.
- Maşinile de învăţat.
- Criterii ştiinţifice de elaborare şi funcţiile manualului şcolar.
- Rolul limbajului în procesul de cunoaştere.
- Adaptarea metodelor de predare în funcţie de nivelul şi de cerinţele colectivului şcolar.
- Clasele speciale — matematică, fizică, chimie, biologie (conţinut, eficienţă).
- Gradul de utilizare a instalaţiilor şi maşinilor didactice în procesul de învăţământ ; maşinile de învăţat şi aplicaţiile lor.
- Învăţarea limbilor străine în clasele mici (conţinut, organizare, predare).
- Folosirea metodei simulării în procesul de învăţământ.
- Relaţia profesor-elev în procesul instructiv-educativ.
- Valoarea disciplinelor integrative în procesul de învăţământ.
- Contribuţia procesului de învăţământ la formarea gîndirii creatoare a elevilor.
- Aplicarea teoriei informaţiei în procesul de învăţământ.
- Cercetări experimentale de instruire programată.
- Eficienţa procesului de învăţământ în funcţie de sistemul metodologic aplicat.
- Probleme actuale ale ridicării eficienţei lecţiilor la obiectele umaniste : limba română, istorie, limbi străine, filozofie.
- Modernizarea predării disciplinelor realiste-ştiinţifice : (matematica, fizica, chimia, biologia).
- Organizarea procesului de învăţământ în clasele I—IV.
- Intensificarea valorii formative a cunoştinţelor de limba română şi de matematică în clasele I—IV.
- Evaluarea sarcinilor didactice şi a conţinutului învăţământului în noile programe, ca urmare a coborîrii vîrstei de şcolarizare.

- Conținutul și mijloacele de predare a cunoștințelor despre natură în claselo mici.
- Organizarea claselor de recuperare.
- Modernizarea practicii pedagogice.

VI. ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

- Pedagogia istorică în serviciul rezolvării problemelor învățămîntului contemporan.
- Rolul școlii și pedagogiei românești în dezvoltarea social-culturală a poporului român.
- Politica școlară a P.C.R.
- Partidul Comunist Român — organizatorul învățămîntului modern românesc.
- Valorificarea experienței școlii românești privind educația prin muncă și pentru muncă.
- Idei pedagogice despre promovarea învățămîntului în publicistica și în opera lui N. Iorga.
- Opera pedagogică a lui Helvetius și a lui Ușinski.
- Petru Maior și dezvoltarea învățămîntului din Transilvania.
- Spiru Haret — organizator al învățămîntului românesc.
- „Contemporanul" și problemele învățămîntului realist în școala românească (90 de ani de la apariție).
- Liceul în gîndirea pedagogică românească.
- Idei și programe pedagogice în perioada dintre cele două războaie mondiale.

VII. PEDAGOGIE COMPARATĂ

- Orientări și curente noi în gîndirea pedagogică contemporană.
- Planificarea și conducerea diferitelor sisteme de învățămînt.
- Direcțiile și conținutul reformelor școlare în cîteva țări.
- Sisteme de pregătire și de perfecționare a personalului didactic pe plan mondial.
- Tendințe în diversificarea învățămîntului pe plan mondial.
- Direcții și tendințe în modernizarea conținutului învățămîntului liceal și perfecționarea organizării procesului de învățămînt în diferite țări.
- Metoda comparativă în contextul dezvoltării moderne a metodologiei științei.
- Raportul dintre istoria pedagogiei și pedagogia comparată ; raportarea sistematică a învățămîntului românesc la învățămîntul contemporan.
- Tendințe pe plan mondial în structurarea și în organizarea învățămîntului elementar.
- Alfabetizarea și tehnicile didactice moderne.

NOTĂ. Planul tematic al revistei are caracter orientativ. Redacția va da prioritate, în publicarea materialelor, acelor articole care expun cercetări concrete, finalizate în rezultate ce oferă soluții care să ducă la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, la dezvoltarea științei pedagogice.

CRITICĂ și BIBLIOGRAFIE

ALMANAHUL EDUCAȚIEI — 1971

Sensul unui almanah specializat pe o problematică ar trebui explicat prin ceea ce te-ai aștepta să găsești în el și devine util prin ceea ce îți oferă. Almanahul educației — 1971 a încercat să ne fie un ghid în problemele de educație, potrivit diferitelor vîrste — de la vîrsta preșcolară pînă la cea adultă — de unde să nu lipsească nici noutățile de ultimă oră pentru specialiști și părinți. Conceperea Almanahului educației sub formă de magazin își află explicația în influența, prin analogie, cu celelalte organe de presă școlară în care conceptul de magazin e obișnuit. Evocarea marilor personalități din istoria noastră pedagogică este o modalitate ce asigură succesul în formarea unei concepții tradiționale despre educație, sub forma exemplului. Nu există trăsătură morală pe care să n-o formeze almanahul prin evocare : eroism („Din rezistența profesorilor împotriva fascismului" — p. 32 și „Un învățător erou" — p. 104); devotament față de meseria de educator („Învățătorii de la Vulcăneasa" — p. 130) ; exemplu de civism („Dumitru I. Brezeanu" — p. 126) ; recunoștință („Părinte și îndrumător" — p. 59) ; figuri de apostoli („Iustin Handrea" — p. 188 și „Profesorul meu : Axinte Frunză" — p. 84-85). Prin unele articole, almanahul orientează părinții în alegerea profesiunii copiilor lor („Familia și orientarea profesională" — p. 52, „Profesii și ocupații" — p. 83), un material extrem de interesant ca informație asupra istoricului profesiilor și a enumerării lor în stadiul actual în țara noastră, care prin imagini de la diferite cercuri tehnice din județele țării arată modalitatea de influențare a copiilor spre adoptarea unei meserii.

În afara unui mare număr de articole evocatoare ale unor personalități didactice, un loc important îl ocupă articolele despre destinul școlii în viitorul mai mult sau mai puțin îndepărtat : „Pedagogia și cibernetica" p. 65, „Expansiunea cercetării pedagogice în țara noastră" p. 92—93, „1970 — Anul internațional al educației", p. 113, „Preocupări majore ale școlii pe plan mondial", p. 115, „Școlile anului 2000", p. 119, „Școala viitorului", p. 177 etc. Prezența cam exagerată a unor astfel de materiale despre viitorul acestei instituții sociale nu se explică prin neliniștirea unora sau prin satisfacerea altora care visează la timpul cînd televiziunea va înlocui școala și profesorul, ci faptului că s-a urmărit, poate, epatarea cititorilor cu niște lucruri inedite. Oricum, viitorul școlii nu va sta atît în tehnică, cît în personalitatea complexă a „apostolului", a cărei pledoarie almanahul o face cu maximum de posibilități, căci a impresiona cititorii prin ceva neobișnuit e nota forte a oricărui almanah care se vrea interesant, iar „Almanahul educației" nu numai că se vrea, ci este.

Unele informații asupra educației copiilor la diverse vîrste le-am fi dorit mai bogat reprezentate și nu limitate la cîteva aspecte : „Matematica și copilul la vîrsa școlară mică", p. 72, „Educația copilului în fața progresului științei și tehnicii contemporane", p. 117, „Timp pentru copiii noștri", „Aveți un singur copil ?", p. 78—79, „Influența educativă a relațiilor din afara familiei și școalei", p. 180, Tineretul dispune de două-trei materiale : „Dragostea, tineretul și educatorii", p. 182, „Munca, școala și viața modernă", p. 139 și „Tineret eroic", p. 171, insuficiente pentru orientarea sa în viață.

Știința matematică a devenit obsesia timpului pe care-l trăim și se pare că ceea ce nu puteam explica cu mijloace interne, proprii științei respective, explicăm acum prin matematică. Matematica este cheia franceză cu care poți deschide aproape toate ușile științei, iar importanța ce i se dă nu decurge atît din posibilitățile ei de utilitate, cît dintr-un anumit snobism. Era de așteptat ca nici Almanahul educației —71 să nu rămînă în afara acestei concepții, deși lasă să se vadă o pledoarie pentru umanism și morală în relația dascăl-elev-părinte, ca un echilibru cu matematica și tehnica. Interviurile cu acad. Grigore Moisil, dr. Marius Stoka, prof. univ. Solomon Marcus, prof. emerit Gleb Simionescu vin în sprijinul absolvenților de liceu în orientarea lor spre facultăți tehnice și matematice. Dar, orientarea tineretului numai spre învățămîntul superior tehnic și matematic pare limitativă, cînd almanahul, într-un ait articol, „O știință despre știință" — p. 71, spune că „Pentru a dubla potențialul într-un anumit domeniu trebuie de opt ori mai mul-

te cunoștințe, de 16 ori mai mulți oameni de știință care să lucreze în acel domeniu și de treizeci și două de ori mai multe cheltuieli". Dar, pînă la urmă, un almanah îți oferă curiozități, chiar cînd o bună intenție se anulează printr-o curiozitate din același domeniu și cititorul va discerne...

Aniversările nu lipsesc din almanah, aniversarea semicentenarului P.C.R. deschizînd almanahul printr-o poezie de Eugen Frunză și un material semnat de dr. Gheorghe Zaharia, urmate de alte materiale închinate aceluiași eveniment. Sînt amintite apoi aniversările „Centenarul Comunei din Paris", p. 82—83, „Rabindranath Tagore la 300 de ani", p. 90—91, „La 300 ani de la înființarea primei școli din Cîmpulung", „Aniversări de școli".

Și, ca în orice almanah, găsim prezentă poezia, de data aceasta bogat reprezentată și de bună calitate. Atrag atenția poeziile lui Romeo Dăscălescu și G. G. Ursu, reportajul „Popasuri muscelene" — p. 81 și fragmentul de roman de Mihail Șerban.

Dacă în datele fundamentale Almanahul educației — 1971 se prezintă bine, acoperind problematica tuturor ariilor pedagogice, în privința satisfacerii setei noastre de curiozitate n-a mai fost la înălțimea cuvenită. Ne-am fi așteptat ca această curiozitate să ne fie satisfăcută în direcția învățămîntului, unde, în loc de scriitori și-ar fi aflat rostul figuri de pedagogi români sau clasici ai pedagogiei universale. Nu-și au justificarea, credem, curiozități de felul acestora : „Atenție Univers", „Primele radiografii", „Începuturile televiziunii", „Din secretele cancelariilor domnești", „Metodă originală de elaborare a filmului didactic" etc.

Grafic, almanahul se prezintă superior celorlalte — din anii 1969, 1970 — hîrtia mai bună, coperta mai corespunzătoare unui almanah. Dar el se prezintă, cum era și firesc, superior celor anterioare și în direcția structurării materialelor pe probleme de educație, mai precis delimitate, potrivit unei concepții mai sigure din punctul de vedere al stilului, înlocuind stilul rece, științific, cu evocarea, conceptul de magazin al almanahului fiind mai bine valorificat.

Prof. STAN GHENA
Liceul pedagogic — Turnu-Măgurele

DOUĂ MANUALE DE ISTORIE *

Respectînd toate principiile didactice și adevărul științific, *Istoria evului mediu pentru clasa a VI-a* de Lucia Georgian, Vasilica Neagu, Constantin Nuțu reprezintă un progres față de manualele editate pînă acum.

Manualul expune logic cauzele formării, dezvoltării și destrămării orînduirii feudale, cere elevilor un efort în continuă creștere, menținînd interesul pentru studiul istoriei și le cultivă unele sentimente morale. Un tabel recapitulativ ajută pe elevi să-și amintească materia studiată în clasa a V-a privind ocupațiile, uneltele și tehnica societății omenești în orînduirea comunei primitive și în orînduirea sclavagistă, organizarea social-economică, organizarea politică și cultura diferitelor popoare antice. Ținînd seama de vîrsta copiilor, autorii explică științific noțiunile de bază ale fiecărei lecții (marcă, comitat, capitularii, varegi, emiri, islamism, marochin, arabescuri, domeniu feudal, ierarhie feudală, burg, breaslă, ghildă, plebea orășenească, monarhia ereditară, ciompi, pani, șleahtă, iurte, caste, rajahi, hughenoți etc.), iar prin procesul localizării, precizînd principalul fluviu sau oraș apropiat, autorii ajută pe elevi să rețină cu mai multă ușurință diferitele locuri istorice, sporindu-le totodată cunoștințele geografice.

Îmbinînd textul cu imagini variate care reprezintă în mare majoritate aspecte din viața socială, selectate cu grijă și pricepere, autorii reușesc să plasticizeze evenimentele istorice descrise, sporind caracterul educativ al lecțiilor și influențînd puternic participarea afectivă a elevilor la înțelegerea și la însușirea temelor.

Fiecare lecție are, la sfîrșit, lecturi extrase din diferite cronici, documente, lucrări de specialitate, care contribuie la îmbogățirea reprezentărilor elevilor despre diferitele fenomene istorice. De asemenea s-a adăugat la fiecare lecție cîte un mic glosar de cuvinte noi și exerciții, care cuprind cîte 2—4 întrebări ce cer elevilor să răspundă la unele probleme principale tratate în lecție sau să explice înțelesul unor noțiuni istorice fundamentale. Prin aceste întrebări, autorii în-

* Lucia Georgian, Vasilica Neagu, Constantin Nuțu, *Istoria evului mediu* (Manual pentru clasa a VI-a), E.D.P., București, 1970 ; Florea Dragne, Matei Ionescu, Aurel Iordănescu, *Istoria României* (Manual pentru clasa a VIII-a), E.D.P., București, 1970.

cearcă să satisfacă, în parte, cerinţele principiului problematizării învăţămîntului.

Stilul clar, concis, logic şi antrenant al manualului face lecţiile accesibile.

Avînd în vedere toate calităţile arătate mai sus, considerăm că *Istoria evului mediu* este un manual bun pentru elevi şi pentru profesori, dar care poate fi perfecţionat. În acest scop semnalăm unele lipsuri pe care autorii le pot înlătura cu puţină osteneală, pentru viitoarea reeditare. În primul rînd, autorii adoptă o metodă nouă, încercînd să facă legătura dintre lecţii prin cîteva fraze bine gîndite şi bine formulate, dar puse înaintea titlului. Mult mai bine ar fi, din punct de vedere metodic, ştiinţific şi estetic, dacă aceste fraze ar forma „introducerea" lecţiei ce urmează să se expună.

Valoarea manualului este diminuată de lipsa de precizie care se observă la fiecare lecţie, evitîndu-se numele unor personalităţi istorice (p. 27, 51, 74, 75, 122, 135, 143, 220), care sînt date în mod general : un rege franc, fostul guvernator al Siriei, împăratul bizantin, marele jupan de Roşka etc. Prin folosirea unor adverbe de timp — de curînd, mai tîrziu — autorii înlătură nejustificat date istorice certe, care, exprimate în lecţii, le-ar îmbogăţi conţinutul şi le-ar da un caracter de precizie (p. 42, 45, 54, 77, 106, 111, 116, 162, 172) fără să existe pericolul unei aglomerări de date.

Conţinutul unui termen trebuie explicat atunci cînd este folosit pentru prima dată (vezi p. 168 — Ţările de Jos — noţiunea explicată la p. 182). Sînt omise unele probleme principale : împărţirea slavilor în trei grupe, caracterul statelor barbare, educaţia în orînduirea feudală, formarea statului papal, formarea Confederaţiei elveţiene.

Evitarea unor pleonasme supărătoare : marinarii de pe corăbii (p. 70), nobilii feudali (p. 73), panii polonezi (p. 211), hansa germană (p. 217) este obligatorie pentru orice manual. Întrucît dintre toate obiectele de învăţămînt istoria contribuie cel mai mult la dezvoltarea sentimentului patriotic la elevi, era necesar să se evidenţieze în manual eroii fiecărui popor : Roland, Guillaume Gale, Ioana D'Arc, Wat-Tyler, Robert Ket, Alexandr Newski, Dimitri Donskoi, Wilhelm Tell, Ian Hus, Ian Zizka, Gheorghe Doja, Huan-Ciao.

În căutarea elementului nou, autorii dau altă semnificaţie termenelor ostrogot şi vizigot (p. 16), numesc altfel pătura exploatată din republica Florenţa. (p. 113) şi introduc o nouă noţiune „Mediterana Americii" (p. 172). Greşit folosesc autorii şi unele noţiuni istorice specifice Europei răsăritene şi îndeosebi ţării noastre, pentru istoria statelor apusene ca : iobag (p. 18), dijma (p. 58, 193), ciacă (p. 68), bîlci (p. 71).

Întîlnim şi afirmaţii care sînt neîntemeiate : Justinian a restabilit imperiul în vechile sale graniţe (p. 32), după războiul de 100 de ani începe să se producă arme de foc (p. 95). Autorii greşesc profund cînd vorbesc de catedrala Sf. Gheorghe din Cluj (p. 164) dar mai ales cînd datează bătălia de la Grünvaîd la 1420 (p. 107), bătălia de la Kalka la 1222 (p. 128) şi începutul domniei ţarului Ivan al IV-lea la 1547, cînd istoriografia sovietică foloseşte anul 1533, an pe care îl adoptă şi autorii cu 9 rînduri mai jos.

În concluzie, din punct de vedere al conţinutului şi al formei de prezentare manualul *Istoria evului mediu pentru clasa a VI-a* rămîne ca o bună realizare, însă înlăturarea acestor deficienţe este necesară la o viitoare reeditare a sa.

* * *

Manualul Istoria României pentru clasa a VIII-a de Florea Dragne, Matei Ionescu, Aurel Iordănescu, are mai puţine părţi pozitive, deşi reprezintă şi el un salt calitativ faţă de manualele anterioare. Încercînd o altă sistematizare a lecţiilor, o sistematizare pe probleme şi nu una cronologică, autorii au cuprins în cele 57 lecţii cele mai importante probleme din istoria patriei. Bine proporţionate ca întindere, mai ales în prima parte a manualului, lecţiile sînt accesibile, în general, îmbogăţind treptat terminologia istorică. Principala preocupare a autorilor este aceea de a familiariza pe elevi cu interpretarea materialist-dialectică a istoriei, reliefînd rolul factorului economic în dezvoltarea societăţii.

Familiarizarea treptată a elevilor cu analiza materialist-dialectică a fenomenelor istorice, cu sesizarea interdependenţei dintre fenomenele istorice şi dezvoltarea continuă a vieţii sociale este uşurată prin grija autorilor de a asigura o unitate logică a întregului material, prin îmbinarea prezentării cronologice a faptelor cu explicarea lor cauzală.

Fără a omite rolul personalităţilor în diferite perioade, autorii evidenţiază ideea că istoria patriei noastre este făurită de popor şi precizează raporturile care au existat între

mase şi diferite personalităţi istorice care le-au condus (Decebal, Mircea cel Bătrîn, Ştefan cel Mare, Gheorghe Doja, Mihai Viteazul, Tudor Vladimirescu). În perioada contemporană a crescut mult rolul maselor populare, atunci cînd au avut în frunte partidul comunist, care le-a învăţat să se organizeze în lupta contra exploatatorilor, idee ce se adînceşte treptat în lecţiile ce tratează construirea socialismului în patria noastră.

Subliniem strădania autorilor de a aduce manualul la zi, incluzînd în ultimele lecţii realizările poporului român în construirea socialismului. Prin conţinutul acestor lecţii, elevii sînt ajutaţi să înţeleagă semnificaţia internaţionalismului proletar şi importanţa legăturilor de prietenie dintre poporul român şi popoarele lumii, în primul rînd cu popoarele socialiste, pentru apărarea păcii.

Fiecare lecţie are, la sfîrşit, o concluzie care decurge logic din conţinutul textului şi extrase din diferite izvoare istorice, care dezvoltă interesul elevilor, contribuie la înţelegerea faptelor istorice, la formarea unor reprezentări plastice şi asigură cunoaşterea elementelor de bază ale istoriei.

În general, prin acest manual autorii au reuşit să realizeze caracterul ştiinţific al cunoştinţelor de istorie care se predau la clasa a VIII-a, concretizînd principalele cerinţe ale programei.

Valoarea manualului este umbrită însă de unele deficienţe, care pot fi remediate de autori cu multă uşurinţă, printr-o temeinică cunoaştere a posibilităţilor copiilor cărora le este destinat manualul, prin priceperea de a doza şi de a expune în aşa fel cunoştinţele, încît să se respecte cu adevărat principiul accesibilităţii.

Autorii s-au străduit să lichideze unele lipsuri ale manualelor de istorie precedente şi să dea un manual potrivit cu vîrsta şi cu pregătirea elevilor, dar nu au reuşit, fiindcă nu au respectat toate principiile didactice.

În conţinutul lecţiilor, formarea claselor sociale şi rolul lor în diferite perioade istorice sînt insuficient tratate şi de aceea se pot ivi confuzii în mintea şi în pregătirea elevilor. În expunerea luptei de clasă, atît de intensă în orînduirea feudală, manualul nu analizează decît răscoalele, neglijînd celelalte forme variate (fuga de pe moşie, fuga în codru etc.), ceea ce poate forma părerea nejustă că răscoala a fost singura formă a luptei de clasă în feudalism. Problemele de cultură nu sînt prezentate ca un rezultat al condiţiilor economice şi sociale care le-au produs. Lecţiile care se referă la orînduirea capitalistă şi la orînduirea socialistă în patria noastră nu sînt prezentate întotdeauna la nivelul de accesibilitate al elevilor. Ultimele lecţii — orînduirea socialistă — cuprind multe abstracţiuni, cu prea multe noţiuni generalizatoare, fără conţinut concret. Conţinutul acestor lecţii trebuie să fie mai cald, mai mobilizator, şi să nu schematizeze.

Localizarea este neuniformă. Numai în prima parte a manualului se indică la fiecare localitate judeţul în care este situată astăzi. Pentru evitarea confuziilor considerăm că trebuie să se precizeze şi locul unor localităţi istorice ca : Posada, Rovine, Balta Liman etc. La perioadizarea orînduirii comunei primitive există deosebiri. Astfel, la p. 8 se menţionează că epoca pietrei cuprinde anii 6000—1800 î.e.n. pentru ca la p. 9 să se arate că neoliticul datează din anul 5500 pînă în anul 1900 î.e.n. Datarea evenimentelor istorice este şi ea neuniformă : cînd după stilul vechi, cînd după stilul nou, ceea ce provoacă elevilor nedumeriri (vezi p. 127 „Adunarea de la Blaj"). Unele date sînt greşite : domnia lui Petru Muşat (p. 41), apariţia ziarului Scînteia (p. 212). Sînt omise şi probleme principale din istoria patriei, ca a doua domnie a lui Vlad Ţepeş, în schimb este pomenită, pentru prima dată într-un manual, răscoala din 1831 de la Săbăoani-Roman (p. 212). Unele afirmaţii nu sînt întemeiate ca : „vinul de la Drăgăşani era vestit peste hotare în secolele XIV—XV (p. 43)"; „sultanul Murad murise la Cîmpia Mierlei (p. 49)".

Practica la catedră impune ca lecţiile 53—57, ce cuprind *Orînduirea socialistă*, să manifeste mai multă argumentare istorică şi analiză logică, precizîndu-se obiectivele şi realizările fiecărui plan economic. Stilul folosit să nu depăşească nivelul de înţelegere al elevilor. Unele texte de la sfîrşitul lecţiilor ar putea fi completate.

Considerăm că introducerea unui tabel cronologic la sfîrşitul manualului ar fi foarte utilă, evitîndu-se astfel atît tendinţa de supraîncărcare a elevilor cu date numeroase, cît şi minimalizarea preocupărilor pentru memorarea datelor istorice. Tabelul cronologic ar ajuta pe elevi să plaseze corect evenimentele în timp şi să stabilească legături logice între faptele petrecute în

același timp sau care s-au succedat.

Profesorii au sarcina de a suplini lipsurile manualului, de a prezenta cunoștințele într-o formă caldă și convingătoare, de a face completările necesare, pentru ca elevii să-și explice cauzal fenomenele istorice, fapt ce constituie temelia convingerilor comuniste ale elevilor și contribuie la educarea lor în spiritul patriotismului socialist.

În concluzie, deși reprezintă un sprijin prețios în munca instructiv-educativă a profesorilor și pentru activitatea independentă a elevilor, manualul *Istoria României pentru clasa a VIII-a* necesită îmbunătățiri ; ca formă de prezentare, manualul nu corespunde tuturor cerințelor didactice. Observațiile făcute au drept scop să ajute cadrele didactice în timpul predării și pe autori la îmbunătățirea manualului pentru ediția următoare.

Lector univ.
DUMITRU P. IONESCU

VASILII ALEXANDROVICI SUHOMLINSKI
(1918—1970)

La 2 septembrie 1970, în vîrstă de 52 ani, s-a sfîrșit din viață V. A. Suhomlinski, pedagog sovietic de seamă, Erou al Muncii Socialiste, membru corespondent al Academiei de științe pedagogice a U.R.S.S., autor a zeci de cărți și sute de articole științifice. În persoana sa se îmbinau în mod fericit calitățile unui eminent profesor și acelea ale unui publicist exigent. El a tratat procesul educației comuniste ca acțiune multilaterală asupra personalității elevilor și colectivului de elevi.

Pavlîș, o mică localitate în stepa ucraineană, este cunoscut astăzi în întreaga lume pedagogică, datorită școlii care timp de 20 de ani a fost condusă de V. A. Suhomlinski, din 1947 și pînă în ultimele zile ale vieții sale. Talentul său de director, profesor și pedagog și-a găsit expresie în ultima sa carte *Școala medie din Pavlîș* (1969). La școala din Pavlîș, sub conducerea sa, au fost utilate minunate ateliere-școală, o mare parte din acestea fiind realizate cu forțele elevilor. Dînd elevilor cunoștințe tehnice elementare și formîndu-le priceperi și deprinderi de muncă, el a stimulat interesul lor pentru tehnică și le-a înaripat gîndirea.

Altă idee a sa era ca orice muncă să fie productivă, să dea rezultate concrete, palpabile. De exemplu, în școala sa, elevii au construit o mașină de recoltat cereale, cu ajutorul căreia au fost eliberați 20 oameni de o muncă fizică grea.

La Pavlîș, 30—40% din copiii în vîrstă de 10 ani pot demonta și monta un motor cu combustie internă. Elevii din clasele VIII—X au construit pentru elevii mai mici un automobil. În școală există 40—45 cercuri tehnice, iar cele formate din elevi mai mici sînt conduse de elevi din clasele mari. În anii 1961—1967, școala din Pavlîș a construit 3 500 diferite aparate și material didactic pentru multe școli din raion.

O mare atenție a acordat Suhomlinski educării la elevi a dragostei pentru natură. El considera că o condiție a succesului în munca didactică este organizarea învățării pe fond emoțional. „Școala noastră va fi sub cerul albastru, pe iarba verde, sub desișul de frunze, în vie, în lunca verde". El dezvolta gîndirea copiilor adresîndu-se nu minții, ci inimii.

Suhomlinski a creat o grupă de preșcolari pe care a numit-o „Școala bucuriei", cu care făcea călătorii în natură — la izvoarele gîndirii și vorbirii, după expresia sa : „Eu am reușit ca cuvîntul să fie pentru copil nu numai o simplă denumire a obiectului sau fenomenului, ci să aibă un colorit emoțional — parfumul său".

El s-a străduit să educe la elevii săi încrederea în forțele proprii. „Gîndiți-vă să obțineți practic ca fiecare elev să se simtă nu o ființă neînsemnată, ci o personalitate, pentru ca să nu muncească mai prejos de posibilitățile sale".

V. A. Suhomlinski a publicat peste 300 de lucrări științifice, din care 27 cărți traduse în 32 limbi : *Lumea spirituală a școlarului, Formarea convingerilor comuniste ale tînărului, Educarea patriotismului sovietic, Educarea atitudinii comuniste față de muncă, Munca și educația morală, Drumul spre inima copilului, Credeți în om. Inima mi-o dărui copiilor etc. etc.* În România au fost traduse : *Lumea spirituală a școlarului, Educarea atitudinii comuniste față de muncă etc.*

M. ZINCIUK

ЖУРНАЛ ПЕДАГОГИКИ No. 1/1971

СОДЕРЖАНИЕ

Национальный коллоквий по педагогике *„Межпредметное исследование образования“*: **Мирон Константинеску**, Социология и науки о воспитании ■ **Мирон Николеску**, Математика и сотрудничество между различными учебными дисциплинами ■ **Жан Ливеску**, Университет и межпредметное исследование ■ **Мирча Малица**, Обновление педагогики и воспитания в духе современной науки ■ **Джордже Вэйдяну**, Межпредметное исследование — средство разработки систем образования ■ **Октавиан Нямцу**, Национальный коллоквий по педагогике относительно межпредметного исследования образования ■ **Жорж Мерис**, Два метода анализа итемов: качественного и количественного ■ **Джорджета Мунтяну**, Структурные упражнения и изучение орфографии ■ **Е. Фишбейн, И. Бэрбат, И. Мынзат**, Комбинаторская способность у подростков ■ **Василе Попянгэ**, Ученический класс как культурная и аксиологическая среда ■ **И. Александреску**, Некоторые соображения в связи с призванием ■ **Флориан Якоми**, Применение пробы работы в школьной и профессиональной ориентации ■ **И. Диаконица**, Профориентация учеников общеобразовательных школ и требования урбанизации ■ **Кристина Ефримеску**, Вклад в модернизацию преподавания французского языка в школе ■ **Пантелимон Голу**, Взаимное действие аффективных и конитивных факторов при экзаменах ■ **Константин Ваньорек**, Экзамен на аттестат зрелости: размышления, предложения, констатации ■ **Ион Т. Раду**, Единство и диверсификация в общеобязательном образовании ■ **Тибериу Труцер**, Анализы образования произведенные О.С.Д.Е. ■ Тематический и перспективный планы журнала „Ревиста де педагожие“ на 1971 год ■ **Стан Гена**, „Альманах воспитания“ — 1971 г. ■ **Думитру Ионеску**, „Два ученика истории“ (VI-го и VIII-го классов) ■ **М. Зинчук**, Педагог и работник школы — В. А. Сухомлинский.

REVUE DE PÉDAGOGIE nr. 1/1971

Sommaire

Le Colloque national de pédagogie „La recherche interdisciplinaire de l'enseignement“: **Miron Constantinescu,** La sociologie et les sciences de l'éducation ■ **Miron Nicolescu,** Les mathématiques et la coopération entre les différentes disciplines d'enseignement ■ **Jean Livescu,** L'université et la recherche interdisciplinaire ■ **Mircea Malița,** Le renouvellement de la pédagogie et de l'éducation dans l'esprit de la science moderne ■ **George Văideanu,** La recherche interdisciplinaire, instrument d'élaboration des systèmes d'enseignement ■ **Octavian Neamțu,** Le colloque national de pédagogie concernant la recherche interdisciplinaire de l'enseignement ■ **Georges Meuris,** Deux méthodes d'analyse des items: qualitative et quantitative ■ **Georgeta Munteanu,** Exercices structurels et l'appropriation de l'orthographe ■ **E. Fischbein, I. Bărbat, I. Minzat,** La capacité combinatrice chez les adolescents ■ **Vasile Popeangă,** La classe d'élèves comme milieu culturel et axiologique ■ **I. Alexandrescu.** Considérations concernant la vocation ■ **Florian Iacomi,** Les applications de l'épreuve de travail dans l'orientation scolaire et professionnelle ■ **I. Diaconița,** L'orientation professionnelle des élèves de l'école générale et les exigences de l'urbanisation ■ **Cristina Efrimescu,** Contributions à la modernisation de l'enseignement de la langue française à l'école ■ **Pantelimon Golu,** L'interaction des facteurs affectifs et cognitifs dans la situation de l'examen ■ **Constantin Wanyorek,** Le baccalauréat: constatations, réflexions, suggestions ■ **Ion T. Radu,** Unité et diversification dans l'instruction générale obligatoire ■ **Tiberiu Trutzer,** Analyses de l'enseignement effectuées par l'O.C.D.E. Le plan thématique pour l'année 1971 et celui de perspective de la Revue de pédagogie ■ **Stan Ghena,** „L'Almanach de l'education — 1971“ ■ **Dumitru Ionescu,** Deux manuels d'histoire (pour les classes de VI-ème et de VIII-ème) ■ **M. Zinciuk,** Le pédagogue et l'homme d'école **V. A. Suhomlinski.**

REVIEW OF PEDAGOGY 1/1971

Contents

The National Colloque of Pedagogy "The Interdisciplinary Research of Education":

Miron Constantinescu, Sociology and the Sciences of Education ■ **Miron Nicolescu,** Mathematics and the Cooperation among Different Subject Matters ■ **Jean Livescu,** The University and the Interdisciplinary Research ■ **Mircea Maliţa,** The Renovation of Pedagogy and Education in the View of the Modern Science ■ **George Văideanu,** The Interdisciplinary Research as an Instrument of Working Out the Systems of Education ■ **Octavian Neamţu,** The National Colloque of Education on the Interdisciplinary Research of Education ■ **Georges Meuris:** Two Methods of Item Analysis: qualitative and quantitative ■ **Georgeta Munteanu,** The Structural Drills and The Teaching of Spelling ■ **E. Fischbein, I. Bărbat, I. Mînzat,** The Combination Ability to Adolescents ■ **Vasile Popeangă,** The Form as Cultural and Axiological Environment ■ **I. Alexandrescu,** Considerations regarding the vocation ■ **Florian Iacomi,** The Applications of Work-Trial in the School and Vocational Guidance ■ **I. Diaconiţa,** The Vocational Guidance of the General School Pupils and the Requirements of Urbanization ■ **Cristina Efrimescu,** Contributions to the Modernization of Teaching French in School ■ **Pantelimon Golu,** The Interaction of Affective and Cognitive Factors in Exam Situation ■ **Constantin Wanyorek,** Bacalaureat: Findings, Thoughts, Suggestions ■ **Ion T. Radu,** Unity and Variety in the General School ■ **Tiberiu Trutzer,** Analyses of Education Done by O.C.D.E. ■ The Subject Plan of the Review of Education on 1971 and further ■ **Stan Ghena,** "Almanac of Education — 1971" ■ **Dumitru Ionescu,** Two History Handbooks (for the VIth and VIIIth forms), ■ **M. Zinciuk,** The Pedagogue and the School Man **V. A. Suhomlinski.**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă din timp la

„Revista de pedagogie" pe anul 1971

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

48 417 „Grafica nouă" — c. 2739 LEI 5

I 4024

REVISTA DE PEDAGOGIE

2

ANUL XX * FEBRUARIE, 1971

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

REVISTA DE PEDAGOGIE
ANUL XX ● FEBRUARIE, 1971 ● Nr. 2

- IUL. 2005
1 IUL. 2014
97

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU,
membru al Academiei de științe sociale și politice;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
membru al Academiei de științe sociale și politice;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct
Institutul de științe pedagogice ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN;

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU ;

Prof. univ. dr docent DIMITRIE TODORAN,
membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU,
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice;

Prof. MARIN VIȘAN.

Colectivul de redacție : prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE.

Redacția: BUCUREȘTI, str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6; telefon 15.85.74

I 4024.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

2 1971

ANUL XX

2022

Pag.

STUDII

Virgiliu Radulian — Formarea și perfecționarea cadrelor ce îndrumă activitatea educativă extrașcolară (pionierească) 3

Ion Roman — Conceptul de modernizare a învățămîntului în documentele Partidului Comunist Român . 12

Vasile V. Popescu — Știința conducerii și învățămîntul . . . 19

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Emilia Constantinescu, Nicolae Stănescu — Rezultate ale cercetărilor experimentale de didactică 28

Virginia Crețu — Integrarea mesajului emisiunilor „Telecinema pentru elevi" în sistemul de cunoștințe al elevilor 38

Julieta Alexandru — Raporturile dintre interese și cunoștințe la elevii clasei a IX-a a școlii generale 46

Costin Marinescu — Graficul evoluției școlare a elevului . . 51

Arcadie Szántó — Însușirea terminologiei științifice de către elevi. 54

Dimitrie D. Roman — Relația școală-profesiune și sarcinile orientării școlare și profesionale 60

Paul Vasile, Gheorghe Ardeleanu — Inițierea viitorilor învățători în cercetarea pedagogică 64

OPINII

Ion Gh. Borca — Cabinetul pentru munca de conducere a școlii 68

Eugen Novicicov — Orientări și perspective ale pedagogiei cibernetice 72

12.784

		Pag.
Victor Grigoreseu	Probleme ale planificării rețelei de învățământ	77
Victor Iliescu	Valoarea procesului-verbal de inspecție școlară	82
	ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE	
Gheorghe Pârnuță	O școală românească de acum 400 de ani . .	85
Nicolae Albu	Idei pedagogice în opera lui Petru Maior . .	88
Dinuța Marin	Revista „Floarea darurilor" despre educație și școală	91
Valentina Curticeanu	Un luptător pentru progresul învățămîntului din secolul al XIX-lea	93
	PEDAGOGIE COMPARATĂ	
George Văideanu	Date și observații despre învățămîntul din Norvegia	96
Werner Kienitz	Concepția și dezvoltarea pedagogiei comparate în R. D. Germană	101
Constantin Zahirnic	Orientarea școlară și profesională în Elveția.	106
Ana-Maria Ichim	Tendințe de simplificare și de integrare a predării istoriei, geografiei și biologiei în liceu.	111
Emil Păun	Preocupări ale cercetătorilor sovietici privind economia învățămîntului	116
	CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE	
Steliana Năstăsescu	„Tineretul și familia"	118
Valeria Botiș	„Probleme de sintaxă a propoziției" de **Aurel Nicolescu**	120
C. Stoiculescu, G. Kovacs	„Metodica predării istoriei patriei" de **V. Popeangă, N. Roșuț, Gr. Ștefan** . . .	122
	FIȘIER	
Gheorghe Călugărița	„Matematica în liceu" de **Eugen Rusu** . .	124
T.S.	„Probleme de defectologie" (VII) — sub redacția **M. Roșca** și **V. Mare**	124
Toma Stan	„Analele Universității București" (seria pedagogie, 1969)	125
Dinca Soare	„Studia Universitatis Babeș-Bolyai" . . .	125
Ion Bold	O noutate utilă	126
	Manuale școlare italiene	
Vasile Ștefănescu	„Aritmetica și geometria pentru școala medie" de **Paolo Oriolo**	126
David Popescu	„Latina — limbă vie"	127

STUDII

Formarea și perfecționarea cadrelor ce îndrumă activitatea educativă extrașcolară (pionierească)

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
președintele Consiliului Național
al Organizației Pionierilor

Un loc specific în cadrul educației multilaterale a școlarilor îl ocupă activitatea extrașcolară pionierească. Potrivit Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1966, Organizației de pionieri i-a revenit sarcina de a se îngriji de organizarea timpului liber al școlarilor, de desfășurarea activității extrașcolare. Acest fapt pune în evidență rolul și însemnătatea educativă a activității pionierești ca „formă de activitate socială a copiilor, menită să completeze — pe căi specifice — instrucția și educația ce se desfășoară în timpul procesului de învățămînt, să-i pregătească pe elevi pentru munca și viața în societate" [1]. Se relevă astfel raportul particular existent între școală și Organizația pionierilor, cea din urmă preluînd într-un anumit sens unele funcțiuni ale învățămîntului și ale educației social-civice, pe care le înfăptuiește însă în strînsă, indisolubilă, colaborare cu școala și cu ceilalți factori educativi, cu concursul activ și generos al întregii națiuni. Se realizează în acest fel un cuplu de funcțiuni educative dinamic, pe linie școlară și extrașcolară, care acționează unitar, potrivit unei orientări și finalități precise. Dacă în învățămînt se pun bazele și premisele concepției despre lume, se însușesc cunoștințele, se formează deprinderile practice etc., în afara procesului de învățămînt, pionieria tinde să stimuleze și să cultive aptitudinile, să dezvolte creativitatea, mentalitatea și spiritul practic, să contribuie activ la educarea unei atitudini înaintate față de muncă și învățătură, față de colectivitate și îndatoririle obștești. Evidențiind contribuția activității ce se inițiază și se desfășoară de către organizație sub forma cercurilor de diferite profile, a expedițiilor sau concursurilor pionierești ș.a., precum și preocupările concrete și serioase ale consiliilor pionierești pentru abordarea — în cadrul activităților întreprinse cu pionierii — în mod practic și multidisciplinar a unor teme științifice, ministrul învățămîntului sublinia nu demult: „Orice proiect îl faceți antrenînd în realizarea lui mai multe discipline este o adevărată binefacere pentru învățămînt, pentru că învățămîntul nu poate prezenta în faza aceasta disciplinele decît izolat, pe bucăți, atîta vreme cît nu va găsi un sistem nou de clasificare a științelor. Deci ori de cîte ori puneți o temă care să ceară cunoștințe din mai multe domenii, sprijiniți opera de modernizare a învățămîntului... Astfel, fără a se suprapune școlii, mișcarea

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvînt rostit la Constituirea C.N.O.P.*, Ed. politică, Buc., 1967, p. 10.

pionierească, prin formele ei de activitate, întregește opera ei didactică"[2]. Cele două planuri educative se întîlnesc, se completează și se îmbogățesc reciproc.

Ridicarea nivelului activității pionierești și modernizarea educației extrașcolare trebuie să se înfăptuiască, potrivit indicațiilor date de conducerea partidului, pe baze științifice, ceea ce presupune atenta pregătire a cadrelor, pentru a conduce și îndruma acest delicat proces educativ care comportă o atît de mare răspundere socială[3], în vederea obținerii unei maxime eficiențe educative, în condițiile respectării stricte a specificului, pentru ca „activitatea pionierească să fie interesantă, vie, astfel încît copiii să participe cu plăcere și bucurie la toate manifestările ce le sînt destinate"[4].

Pentru înfăptuirea corespunzătoare a acestor cerințe fundamentale, eforturile consiliilor pionierești s-au concentrat în două direcții principale : elaborarea și larga difuzare a experienței pozitive, pe de o parte, constituirea și dezvoltarea sistemului de perfecționare a cadrelor care muncesc cu pionierii, pe de altă parte.

Pentru conceperea, studierea și generalizarea pe scară națională a formelor și metodelor cu bune rezultate educative, întrunind totodată larga adeziune a pionierilor și școlarilor, s-a procedat la inițierea și susținerea cercetării științifice multidisciplinare a problemelor pionieriei, la constituirea și asigurarea unei vaste și susținute activități metodice.

Cea mai importantă problemă a modernizării activității extrașcolare și a asigurării eficienței educative optime a acesteia a fost și este încă cea cu privire la organizarea sistematică și continuă a perfecționării cadrelor care muncesc cu pionierii. În cadrul mișcării pionierești activează în momentul de față 100 000 de cadre, din care 80 000 comandanți de unități și detașamente, iar restul conducători de cercuri de diferite profile, de formațiuni cultural-artistice, sportive, cluburi etc. Ținînd seama de complexitatea și de caracterul particular al problemelor educației pionierești în contextul actual, Consiliul Național al Organizației Pionierilor și-a creat un sistem propriu de perfecționare, care urmărește informarea operativă a cadrelor cu ceea ce apare nou și înaintat în practica educației, înarmarea acestora cu deprinderile și cu instrumentele de lucru specifice organizației, influențarea personalității comandanților de pionieri și a conducătorilor de cercuri pentru ca aceștia să devină animatori și cunoscători profunzi ai universului spiritual al pionierilor. Sarcina perfecționării a revenit Centrului național, consiliilor județene, municipale și orășenești ale Organizației pionierilor, consiliilor pionierești din școli, comandanților de unități. Acești factori antrenează periodic, în raport cu funcțiile ce le revin și cu nivelul la care acționează, pe comandanții de unități și detașamente, conducătorii de cercuri și formatii, activiștii consiliilor pionierești, cadrele din casele de pionieri, la diferite forme de perfecționare.

Perfecționarea cadrelor a fost concepută ca o funcție permanentă a consiliilor pionierești, ce se realizează progresiv, sistematic și diferențiat (specializat), în concordanță cu cerințele generale, în continuă transformare, ale educației extrașcolare moderne și cu condițiile concrete, specific locale, în care își desfășoară activitatea cotidiană cadrele supuse acțiunii de perfecționare. Drept scop al acțiunii de perfecționare, ne-am propus *determinarea unei atitudini de*

---

[2] M. Maliță, *Cinci teme de reflecție inspirate de pionieri*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1970.

[3], [4] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 8, 11—12.

permanent interes pentru tot ce este nou și înaintat în domeniul educației extrașcolare, transmiterea, consolidarea și *dezvoltarea deprinderilor principale de a desfășura activitatea personală sau de grup împreună cu pionierii*, în condițiile de maximă eficiență educativă și potrivit specificului muncii cu copiii și preadolescenții în cadrul organizației, *generalizarea, fundamentarea științifică și larga răspîndire a celei mai bune experiențe*, ce se acumulează în practica unităților și detașamentelor de pionieri. Sistemul de perfecționare creat potrivit acestei concepții și acestor exigențe a tins să devină un sistem dinamic, ușor adaptabil cerințelor pe care le ridică viața, practica muncii educative cu pionierii într-o etapă sau alta, constituit din verigi și trepte ce se îmbină și se completează reciproc, asigurînd totodată împletirea acțiunii de perfecționare cu cea de autoperfecționare.

După ce în anii 1966—1969 se constituiseră formele locale și județene de perfecționare a comandanților, acumulîndu-se și experiența necesară, în februarie 1969 a luat ființă Centrul național de perfecționare a cadrelor care muncesc cu pionierii. Prin crearea centrului, constituirea sistemului național de perfecționare se încheia și se creau condițiile necesare pentru ridicarea pe un fundament științific corespunzător a întregii activități de perfecționare, la un nivel calitativ superior.

Cursurile centrale de perfecționare cu o durată de 12 zile au cuprins pînă la sfîrșitul anului 1970 peste 7 000 de comandanți de unități, activiști ai consiliilor județene, municipale, directori ai caselor de pionieri, comandanți de tabere, conducători de cercuri, în ansamblu totalizînd peste 10 000 de cadre. Centrul național de perfecționare, care de-abia împlinește doi ani de existență, a obținut rezultate remarcabile nu numai în cuprinderea numerică a comandanților de unitate din întreaga țară și a altor categorii de cadre care au responsabilități în munca cu pionierii, dar și sub raportul calității programelor de perfecționare.

O pondere însemnată în cadrul programelor Centrului național de perfecționare au avut-o aplicațiile practice, care au ajutat pe comandanți să-și însușească sau să-și desăvîrșească priceperi care să faciliteze îndrumarea mai adecvată și punerea mai intensă în valoare a aptitudinilor copiilor. Ca urmare a formelor și metodelor variate utilizate în cadrul stagiilor centrale de perfecționare, au fost obținute realizări importante, atît pe linia îmbogățirii cunoștințelor comandanților, cît și în domeniul însușirii deprinderilor specifice organizării și desfășurării activității pionierești. Se constată încă de pe acum, în majoritatea unităților conduse de absolvenții cursurilor Centrului național de perfecționare, îmbogățirea și diversificarea activității pionierești, sporirea eficienței formative a acesteia.

De curînd, cele trei sectoare care s-au constituit în etape diferite — documentarea, cercetarea și perfecționarea — au fuzionat, dînd ființă Centrului național de informare, cercetare științifică și perfecționare a cadrelor care muncesc cu pionierii de pe lîngă Consiliul Național al Organizației Pionierilor. O dată încheiată constituirea sistemului, prin practica sa, nemijlocit și continuu orientată și dirijată de Biroul Consiliului Național al Organizației Pionierilor, s-au desprins cu claritate interrelațiile funcționale ale diferitelor trepte și nivele de perfecționare.

La nivelul unităților de pionieri, în cadrul consiliilor pionierești pe școală, se asigură o prelucrare operativă a experienței pozitive, fixarea orientărilor de

etapă adecvate condițiilor specifice locale, îndrumarea practică, continuă, a muncii cadrelor, inițierea și adaptarea celor nou încadrate în aceste funcții. Consiliile pionierești municipale și județene își concentrează eforturile în direcția perfecționării muncii comandanților de detașamente, iar cele 126 case ale pionierilor, care dispun de un aparat specializat pe diferite profile de activitate extrașcolară, își îndreaptă atenția spre perfecționarea conducătorilor de cercuri și formațiuni pionierești.

Centrului național de perfecționare îi revine sarcina importantă a perfecționării comandanților de unități, a activiștilor, președinților și vicepreședinților consiliilor municipale și județene, a cadrelor de la casele pionierilor. Asupra problemelor importante ale perfecționării a stăruit plenara C.N.O.P. din 26—27 noiembrie 1970, care a schițat perspectivele și direcțiile principale ale perfecționării, în sensul sporirii eficienței, operativității și caracterului prospectiv al acestei acțiuni.

Una dintre cele mai importante preocupări ale perfecționării a fost și rămîne adaptarea cadrelor la situația specifică de relație cu copiii în cadrul mișcării pionierești, tinzînd la desprinderea comandanților de maniera didactică de muncă, de forma didacticistă a educației, ajutîndu-i să se adapteze situației — prin excelență — de animatori, de consilieri ai pionierilor. S-au făcut eforturi remarcabile pe toate treptele perfecționării, cu reușită apreciabilă, în sensul îndrumării cadrelor pentru a îmbina corect, flexibil, conducerea discret pedagogică a adulților cu larga afirmare a independenței, inițiativei și autoconducerii pionierești, ca element al educației politice, cetățenești și democratice a copiilor în cadrul organizației. Realizările obținute în acest domeniu trebuie dezvoltate astfel încît să ducă pe mai departe la puternica afirmare și activizare a pionierilor în cadrul vieții organizației, să ofere activului pionieresc posibilități de exersare reală a funcțiilor de conducere ce i-au fost conferite prin alegerile pionierești. Este vorba de crearea condițiilor optime pentru cultivarea spiritului de echipă, pentru întărirea colectivului pionieresc și a cooperării în interiorul acestuia și aceasta „nu numai pentru că așa cere deziderатul abstract al spiritului colectiv, nu numai pentru că așa este frumos și principial, ci pentru că așa cere, în mod concret, și fără putință de eludare, practica producției și a conviețuirii în societate“ [5].

Din experiența acumulată pînă în prezent se desprind și cîteva direcții privind modernizarea perfecționării în noua etapă în fața căreia ne aflăm. În primul rînd, necesitatea de a despărți inițierea și formarea cadrelor de acțiunea de perfecționare. Nu pentru a le rupe una de alta, dar pentru a nu le amesteca una cu cealaltă. Este necesar ca în viitor să se acorde o atenție mult mai serioasă și să se manifeste preocupări mult mai concrete pentru formarea viitorilor comandanți. Va trebui să ne îndreptăm mai mult atenția spre liceele pedagogice și spre institutele pedagogice, să militățm pentru „epuizarea“ problemelor legate de pregătirea viitorului comandant, de formarea viitorului educator. În acest sens, în strînsă colaborare cu Ministerul Învățămîntului și catedrele de pedagogie din liceele și institutele pedagogice, ne vom aduce activ contribuția la creșterea eficienței și valorii formative a practicii elevilor și studenților în domeniul muncii educative, în general, și al activității extrașcolare pionierești în special.

[5] M. Malița, *Op. cit.*

O altă concluzie care se impune este că sistemul de perfecționare, constituit pe trepte, pe verticală, trebuie să funcționeze și pe deplin pe fiecare treaptă, să se delimiteze cu precizie atribuțiile perfecționării la fiecare nivel, astfel încît accentul să se deplaseze de la perfecționarea pe plan central, care se realizează printr-un stagiu de 10—14 zile o dată la cinci ani, spre perfecționarea la nivelul unității de pionieri, care se desfășoară sub egida consiliului pionieresc din școală și care este o perfecționare continuă și specifică. Un accent mai important se va pune pe stimularea și susținerea autoperfecționării neîntrerupte individuale și în grup a cadrelor, îmbinînd perfecționarea programată cu cea la cerere, aceasta implicînd atît pe planul concepției, cît și pe planul organizării perfecționării, ameliorări corespunzătoare.

Perfecționarea centrală va trebui să devină cît de repede un sistem modern, prospectiv, specializat, care să asigure, prin forme suple și cu o adaptare corespunzătoare la cerințele și la dinamica vieții organizației, o pregătire a comandanților și a altor tipuri de cadre pentru cerințele de mîine ale activității pionierești. Una dintre cele mai importante și complexe probleme care stau în fața Centrului național este tocmai această orientare prospectivă, acest efort de modernizare a perfecționării, de întemeiere a întregului proces pe anumite date experimentale precis controlate și verificate, care, prin contribuția cercetării științifice, să confere perfecționării caracter de anticipație. Perfecționarea la nivel central trebuie să pregătească cu un ceas mai devreme cadrele pentru cerințele ce le așteaptă în anii următori. Firește că o asemeena perfecționare presupune un efort creator considerabil.

Una dintre cerințele importante care se impun tot mai pregnant este concretitudinea, adaptarea sistemului și procesului de perfecționare la cerințele diverse, în continuă schimbare, ale vieții, ale realității. Uneori, perfecționarea, în loc să meargă înaintea practicii, rămîne în urma acesteia, reducîndu-se la simpla redare și sistematizare a unei experiențe deja consumate, în cazuri mai fericite la o motivare științifică a acestei experiențe. Așa se întîmplă că în cadrul unor forme de perfecționare se repetă încă lucruri cunoscute, și — mai mult decît atît — se rămîne la un nivel de generalitate care determină, în aceste cazuri, ineficiența perfecționării, însoțită — după cum este și firesc — de apariția uneori a dezinteresului cadrelor respective față de însăși acțiunea de perfecționare.

În privința diferențierii și diversificării trebuie mers hotărît mai departe, depășind actualele profile, specializînd unele cadre pentru anumite tipuri de activități, mai ales pentru cele caracteristice perioadelor de vacanță. Se va acorda atenție sporită studierii minuțioase și valorificării corespunzătoare a unor forme specifice de instruire a cadrelor ce muncesc cu copiii și preadolescenții, în timpul liber sau în vacanțe, care se practică în alte țări, ca de pildă stagiile speciale organizate de CEMEA (Centrul de antrenare în metodele de educație activă) din Franța. Una dintre aceste forme speciale de pregătire desfășurate într-o tabără de instruire la mare, a fost destinată temei : „Descoperirea mediului marin", în cadrul căreia participanții au fost inițiați aplicativ și multilateral în problemele instalării și organizării unei tabere-expediție la mare, în programarea activităților educative specifice în acest cadru (explorarea litoralului, pescuitul cu undița sau cu mijloace confecționate de copii, identificarea faunei și florei, activități manuale specifice locului, metode de învățare a îno-

tului, conatajului, de acordare a asistenței sanitare etc.). Spre asemenea forme corecte, pe profile precis delimitate, se va îndrepta tot mai mult perfecționarea. Faza pregătirii și perfecționării „enciclopedice" a fost, prin urmare, depășită, ne îndreptăm cu toată convingerea și energia spre o perfecționare complexă, specializată, diferențiată și progresivă.

Este semnificativ să menționăm că de la 5 profile specializate de perfecționare, în afară de cea a comandanților de unități, se va trece în anul acesta la 15 tipuri de cursuri speciale, dintre care cele din domeniul activității educative tehnico-științifice vor ocupa o pondere mai însemnată.

Cea de-a treia problemă mare, pe care o considerăm drept coordonată a etapei în care intrăm, este aceea a ceea ce înțelegem propriu-zis prin modernizarea perfecționării. Înțelegem noțiunea de modernizare nu numai ca o străduanie de a introduce mijloace moderne în acțiunea de perfecționare, de a folosi filmul, mijloacele audio-vizuale sau alte elemente de tehnică modernă. Modernizarea trebuie înțeleasă în primul rînd în ceea ce privește conținutul perfecționării, ceea ce presupune să se dea conținutului structuri corespunzătoare stadiului actual de dezvoltare și tendințelor novatoare ale mișcării pionierești, să ne desprindem totodată de tendința expozitivă, de descriptivism, de metodele scolastice, să se ofere participanților la acțiunea de perfecționare modele diferite, pe care ei înșiși să le confrunte și să le interpreteze, determinînd o participare activă, un dialog între cei care conduc acțiunea de perfecționare și cei care participă la ea, de așa manieră încît să pună premise pentru flexibilitate, pentru capacitatea de a sesiza independent și neîntrerupt noul, de a-l valorifica pe deplin potrivit cu tendințele și cerințele ce vor apărea în viitor în dezvoltarea acestui domeniu al muncii educative cu copiii și preadolescenții. Trebuie să avem în vedere că copilul este el însuși mai modern, că el cere o altă optică asupra activității pionierești, are alte disponibilități față de cele ale copilului de acum un deceniu sau două, alte pretenții, care modifică continuu și relația dintre educator și educat. Problemele complexe ale timpului liber, ale structurii programelor, funcțiilor, modalităților de desfășurare, de participare și coparticipare a indivizilor, grupurilor informale, a colectivităților în consumarea acestui „timp liber" și numeroase alte aspecte, definite astăzi concis prin noțiunea de „loisir", vor cunoaște—la rîndul lor—evoluții interesante, cu mare potențial formativ, în direcția desăvîrșirii personalității omului contemporan, cu condiția însă a sesizării oportune a acestor ample și rapide transformări ce însoțesc progresul social, tehnico-științific și spiritual al zilelor de azi și de mîine, a adaptării suple a educației și a educatorilor la acest proces. Pentru aceasta *trebuie cultivată o anumită atitudine în rîndul acelora care se preocupă de munca educativă cu copiii în afara procesului de învățămînt*, o atitudine de înrîurire a preadolescentului în consumarea utilă, recreativă și productivă, sub raportul educației, a timpului liber. Trebuie dezvoltată o anumită receptivitate, stimulate imaginația și aptitudinea de a concepe prospectiv, de a intui și anticipa noile exigențe ce se vor adăuga mereu, în ritm din ce în ce mai viu, și într-un mod din ce în ce mai divers, actualelor cerințe ale muncii educative extrașcolare. De acest lucru trebuie să se țină în primul rînd seama cînd se inițiază programele de perfecționare și se concepe acțiunea de perfecționare a cadrelor în domeniul activității extrașcolare și al timpului liber al școlarilor. Dacă în etapa care a trecut sistemul de perfecționare își căuta încă drumurile, afirmîndu-și existența, și de aceea a funcționat uneori ca un sistem în

sine, de acum va trebui, în mod hotărît, să încerce să se integreze activității organizației, să întărească relațiile cu practica și cu cercetarea, să dea atenție sporită evaluării eficienței acțiunii sale.

Acțiunea de perfecționare nu poate fi eficientă decît dacă menține contactul viabil, creator, cu experiența pozitivă care se naște zi de zi și care este mereu mai interesantă, mai proaspătă și mai bogată în unitățile și în detașamentele de pionieri, dacă o preia și o prelucrează continuu, la un nivel teoretic cît mai înalt. Un alt izvor pe care perfecționarea trebuie să-l utilizeze cu mai mult curaj este preluarea rezultatelor cercetării științifice. La ora actuală, circuitul informare-cercetare-perfecționare nu este încă un circuit pe deplin deschis ; se mai face cercetare în sine și documentare în sine, nu sînt preluate operativ și în mod eficient rezultatele acestor eforturi de către perfecționare. Acest lucru este valabil nu numai pentru Centrul național, ci și pentru acțiunile de perfecționare de la nivelul județean al consiliului pionieresc pe școală. Vor trebui valorificate mai amplu datele decurgînd din participarea la diferite reuniuni științifice internaționale avînd tangențe cu problema perfecționării. Interesante concluzii s-au desprins, de pildă, în urma participării reprezentanților C.N.O.P. la Colocviul internațional „Progresul organizării și programării timpului liber al copiilor și tineretului", care a avut loc în septembrie 1970, în R.S.F. Iugoslavia. S-au pus în dezbatere probleme cum ar fi analiza teoretică a conceptului de timp liber, a semnificației lui și a funcțiilor acestuia, structura timpului liber al copiilor și tineretului, caracteristicile sociale și motivele participării copiilor și preadolescenților în institutele extrașcolare, instituționalizarea loisirului copiilor în marile orașe, specificitatea organizării și evaluării activității de loisir, cluburile discofililor, mijloace de organizare a timpului liber al copiilor și tineretului, variabilele organizări ca factor educativ în mișcarea de copii ș.a.[6]. Asemenea teme vor fi atent examinate și prelucrate pentru a desprinde, adapta și integra condițiilor noastre tot ceea ce reprezintă element novator sau tendință de modernizare a activității educative extrașcolare.

Pentru a completa ideea de integrare a perfecționării în sistemul de existență și de acțiune al organizației, considerăm absolut necesar ca în viitor să existe o mai atentă urmărire a modului în care se transpun în progres, în activitatea educativă concretă din unitățile și detașamentele de pionieri, eforturile consumate pentru acțiunea de perfecționare. Faptul că un număr apreciabil dintre cadrele care au urmat cursurile centrale de perfecționare au fost promovate în diferite funcții de conducere în învățămînt (mai ales directori de școli) este un indiciu al eficienței acestei acțiuni. Va trebui însă să fie elaborate criterii mai precise de evaluare a eficienței perfecționării, de verificare a rezultatelor muncii desfășurate la fața locului, pe teren, în contactul nemijlocit cu realitățile. De aceea, la cursurile de perfecționare cadrele vor fi familiarizate cu problemele și cu metodologia cercetării științifice, psihopedagogice, sociologice, estetice, a activității pionierești, se va stimula și îndruma munca de observare și de investigație științifică nemijlocită a practicii pionierești acolo unde se desfășoară ea necontenit, zi de zi, astfel încît un număr din ce în ce mai mare de cadre să participe și să se angajeze în cercetare, ca formă elevată și de maximă eficiență a autoperfecționării. Fără îndoială că se va da în continuare atenție cu precădere activităților practice aplicative, fără însă ca aceasta să ducă la un practicism îngust, ci, dimpotrivă, continuîndu-se activitatea pentru temeinica fundamentare științifică a muncii de perfecționare. C.N.O.P. intenționează să dezvolte experiența pozitivă care deja

[6] Vezi art. *Colocviul internațional „Progresul organizării și programării timpului liber al copiilor și tineretului"* de Gh. Fleancu, „Educația pionierească" nr. 11/1970.

s-a dobîndit la București și la Cluj prin contractele stabilite cu instituțiile de perfecționare a cadrelor didactice, pentru diferite funcțiuni și atribuții ce le revin. Un asemenea efort presupune firește o neîntreruptă atenție pentru substanțializarea și dezvoltarea colaborării cu diferiți factori de înaltă autoritate și competență științifică, cum sînt cadrele didactice universitare, institutele de cercetare și știință în domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei, esteticii și al altor ramuri legate de progresul și de modernizarea educației tineretului. Dispunem de o experiență pozitivă în această privință, ne bucurăm de sprijinul substanțial al corpului didactic universitar, al oamenilor de știință, al Ministerului Învățămîntului și a altor factori.

De cea mai mare importanță este accentuarea tendințelor de scientizare a perfecționării, de îmbinare tot mai intimă a celor 3 laturi ale procesului — informare, cercetare și perfecționare — care numai în unitatea lor pot asigura caracterul prospectiv întregului proces. Un prim pas s-a și făcut elaborîndu-se schița programului de cercetare științifică a activității pionierești pe o perioadă de 10 ani (1971-1980). Cercetarea și-a propus în perspectivă să intensifice contribuțiile sale la rezolvarea unor sarcini importante, printre altele supunînd analizei științifice și procesul de perfecționare a cadrelor. Dintre temele stabilite menționăm cîteva și anume : Pedagogia activității pionierești în contextul dezvoltării științelor contemporane, studiul resurselor formative ale pionieriei, familiarizarea copiilor cu progresele științei și tehnicii moderne prin intermediul activității pionierești ; Contribuția activității pionierești la educarea cinematografică a copiilor ; Pionieria și timpul liber al copiilor ; Studiul aprecierii și eficienței activității pionierești (sistemul obiectiv de evaluare a activității, sistemul premial, studiul comparativ al randamentului școlar și al celorlalte activități pionierești) ; Copiii și progresele mass-media ; Pionieria și orizontul cultural al copiilor; Educația estetică și cultivarea creativității prin intermediul activităților pionierești ș.a. În același scop va avea loc anul acesta un important colocviu cu tema „Modernizarea metodologiei educației extrașcolare".

Din sumara schițare a concepției, sistemului și problematicii formării și perfecționării cadrelor pionierești rezultă, credem, complexitatea și dinamismul pe care tindem să le asigurăm continuu acestora, în vederea progresului neîntrerupt și a adaptării activităților pionierești la condițiile educației extrașcolare contemporane, pentru alăturarea cît mai rodnică a activității educative pionierești la progresul general al instrucției și educației comuniste multilaterale a tineretului patriei.

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАДРОВ, РУКОВОДЯЩИХ ВНЕШКОЛЬНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ (ПИОНЕРСКОЙ) РАБОТОЙ

(Резюме)

Очерк развивает ряд вопросов связнных с формированием и совершенствованием кадров, руководящих внешкольной воспитательной (пионерской) работой. Совершенствование кадров является постоянной функцией пионерских советов, которая осуществляется прогрессивно, систематически и различно, учитывая все что является новым и передовым в области внешкольного воспитания. Она осуществляется на основе научного обоснования и обобщения на широком распространении положительного опыта. Модернизания совершенствования, ее приспособление к требованиям диктуемым изменениями жизни, использования опыта других стран и самоусовершенствование, это вопросы, которыми занимается Национальный Совет Пионерской организации.

LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL QUI DIRIGE L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE EXTRASCOLAIRE (DES PIONNIERS)

(Résumé)

L'étude développe une série de problèmes liés à la formation et au perfectionnement du personnel qui dirige l'activité éducative extrascolaire (des pionniers). Le perfectionnement du personnel est une fonction permanente des conseils des pionniers, qui se réalise progressivement, systématiquement et différentiée, et tenant compte de tout ce qui est nouveau et progressiste dans le domaine de l'éducation extrascolaire. Elle a lieu fondée scientifiquement et s'appuie sur la généralisation, sur une large répandue de l'expérience positive. La modernisation du perfectionnement, son adaptation aux exigences dictées par le changement continuel de la vie, l'utilisation de l'expérience des autres pays et l'autoperfectionnement sont des problèmes qui préoccupent le Conseil National de l'Organisations des Pionniers.

TRAINING AND FURTHER TRAINING OF THE STAFF IN CHARGE WITH THE EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL ACTIVITY

(Abstract)

The paper develops some problems regarding training and further training of the staff in charge with the extracurricular educational activity (pioneers' activity). The staff's further training is a permanent task of the pioneers' councils, achieved by a steady, systematic and various work, taking into account all that is new and advanced in the field of extracurricular education. It takes place on the basis of a scientific foundation and is based on generalization, on a large dissemination of the positive experience. The further training modernization, its adaptation to the requirements of the ever changing life, the use of other country experience and self-perfection are the concerns of the National Council of Pioneers' Organization.

Conceptul de modernizare a învățămîntului în documentele Partidului Comunist Român

Lector univ. ION ROMAN

În acțiunea de modernizare a învățămîntului, partidul pornește de la necesitățile sociale obiective spre elaborarea profilului tipului de om corespunzător sarcinilor construirii societății socialiste multilateral dezvoltate și de aici la măsuri adecvate privind învățămîntul.

Desigur, nu e prima dată în istorie cînd se elaborează un program al personalității. Începînd cu vechea imagine a kalokagathiei, în istoria culturii întîlnim numeroase asemenea încercări. Dar, în comparație cu modelele mai vechi, deduse de obicei dintr-un prototip abstract de om, elaborat la rîndu-i în manieră idealistă-platonică, sau în comparație cu imaginea relativ simplistă de om comunist pe care pedagogia noastră a preconizat-o la începuturile construirii noii societăți, programul personalității cuprins în documentele P.C.R. este întemeiat pe studierea multilaterală a necesităților sociale, a naturii umane și a raportului dintre om și activitatea sa.

Rezolvarea necesităților obiective ale societății contemporane presupune, în primul rînd, un înalt grad al dezvoltării științei și tehnicii. În acest sens, la Congresul al X-lea al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că una din caracteristicile fundamentale ale epocii contemporane este „amploarea fără precedent a cunoașterii, dezvoltarea vertiginoasă a tuturor științelor, a volumului de date care oferă cheia înțelegerii fenomenelor naturii, vieții și societății." [1]

Ca urmare, efortul pentru însușirea noilor cuceriri ale minții omenești, pentru ridicarea nivelului de pregătire științifică și de cultură generală, apare ca una din trăsăturile distinctive ale omului înaintat, ca expresie a adevăratului spirit de civilizație. [2]

Potrivit indicațiilor cuprinse în documentele de partid, acest efort trebuie orientat în cîteva direcții distincte : a însușirii chintesenței științelor moderne, fără de care nu poate fi conceput astăzi progresul societății și fără de care nimeni nu poate deveni specialist de înaltă calificare ; a asimilării unei vaste culturi generale, umaniste și a însușirii concepției materialist-dialectice, singura care asigură înțelegerea rostului omului în societate, înțelegerea perspectivelor și sensului dezvoltării istorice, a imperativelor majore ale vremii noastre [3] ; a legării cunoștințelor de practica vieții, de sarcinile construirii noii societăți și ale însușirii unei profesiuni la nivelul celei mai înalte măiestrii.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1969, p. 92.

[2] *Idem*, p. 93.

[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice*. „Revista de pedagogie", nr. 2/1969, p. 14.

Creșterea tineretului în spiritul comunismului înseamnă și ridicarea lui la nivelul cunoașterii științifice proprii acestei jumătăți de secol.[4] Aceasta presupune, de exemplu, însușirea de către tineri a spiritului experimental, a raportului dintre național și universal în creația științifică, a raportului dintre științific și economic, precum și trecerea de la o imagine analitic-descriptivă a lumii la una sintetic-explicativă. Firește, aceasta implică și cultivarea unor noi atribute ale gîndirii cum ar fi : operativitatea, capacitatea de opțiune și decizie pe baza prelucrării științifice a informației, viziunea probabilistică în locul celei deterministe, capacitatea de prospectare a viitorului, receptivitatea la tot ce este nou și avansat[5] sau, cu un cuvînt, o gîndire politică vie[6].

În acest sens, în cuvîntarea la deschiderea noului an universitar tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că e necesar „...să se dea dovadă de mai multă receptivitate, să se reacționeze mai prompt la tot ceea ce este nou în practica activității economice și tehnico-științifice, să se adapteze mai rapid învățămîntul nostru la schimbările care au loc în domeniul producției de bunuri materiale, în gîndire, în întreaga activitate socială".[7]

Edificarea societății socialiste presupune o luptă continuă împotriva ideologiilor străine marxism-leninismului, împotriva a tot ceea ce împiedică făurirea noii societăți. Ca urmare, documentele de partid prevăd cultivarea la tineri a unei **atitudini combative, militante, împotriva concepțiilor retrograde, mistice, a influențelor ideologice străine, împotriva mentalităților înapoiate,** această atitudine fiind o trăsătură partinică, distinctă a personalității care a aderat în mod conștient la cea mai înaltă ideologie a tuturor timpurilor, ideologia marxist-leninistă.

Statornicind relații sociale de colaborare și ajutor reciproc, socialismul creează baza obiectivă pentru realizarea vechilor tendințe morale ale omenirii privind justețea și echitatea socială, colaborarea și ajutorul reciproc, prietenia și tovărășia, cinstea, corectitudinea, dragostea profundă față de muncă și față de profesiunea aleasă, respectul față de familie, atitudinea civică înaintată — **calități ce apar acum ca trăsături specifice omului care nu mai cunoaște înstrăinarea de muncă și de societate.**

În documentele P.C.R. se acordă o atenție însemnată și calităților fizice ale personalității, calități necesare atît pentru participarea la muncă și la apărarea patriei, cît și pentru contracararea efectelor negative ale unei vieți tot mai sedentare și mai lipsite de efort fizic.

Observăm în primul rînd că poate să apară hazardat ca din bogăția de trăsături ale personalității cuprinse în recentele documente de partid să ne oprim numai la cele cinci menționate mai sus. Dar la o privire atentă se poate constata că aceste trăsături exprimă chintesența personalității comuniste și că alte trăsături ce s-ar putea adăuga se includ în ele.

În al doilea rînd, trebuie să arătăm că, în comparație cu epoci mai vechi, cînd realitățile sociale antagoniste făceau iluzorie realizarea oricărui program progresist al personalității, consensul dintre necesitățile obiective ale societății socialiste și programul personalității este o garanție că acest program se va realiza în proporție de masă sau la scară națională. „Preocuparea pentru bunul mers

[4] *Ibidem.*
[5] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.* Editura politică, București, 1969, p. 95.
[6] *Ibidem.*
[7] *Ibidem.*

al economiei, pentru progresul material al țării și perfecționarea organizării sociale — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — constituie parte integrantă a întregii activități de formare a conștiinței socialiste a maselor." [8]

În al treilea rînd, trebuie să reținem că, atunci cînd cercetăm probleme privind modernizarea învățămîntului, în afară de cunoașterea necesităților sociale obiective, trebuie să pornim de la programul personalității comuniste ca punctul de referință cel mai important și cel mai eficace.

Învățămîntul ca mijloc de formare a personalității comuniste. La Congresul al X-lea al P.C.R. s-a arătat că Plenara C.C. al P.C.R. din aprilie 1968 și Legea învățămîntului au asigurat cadrul de modernizare a învățămîntului pe o lungă perioadă de timp. Ca urmare, este nevoie să știm dintru început ce caracteristici s-au asigurat sistemului nostru de învățămînt în vederea realizării programului personalității comuniste, căci o activitate conștientă în acest scop nu se poate desfășura fără cunoașterea unor atari caracteristici.

Cine se străduiește în vederea perfecționării învățămîntului trebuie să știe din capul locului pe ce temeiuri orientative stă acel învățămînt. Încă la Congresul al IX-lea al P.C.R. s-a arătat că pentru învățămîntul nostru asemenea temeiuri sînt: **așezarea lui pe temelia concepției înaintate despre natură și societate, folosirea tradițiilor progresiste ale școlii românești și a experienței pedagogice mondiale, precum și realizarea unei cît mai strînse legături între învățămînt și cerințele construcției socialiste.** [9] Așadar, o primă condiție pentru a ne putea angaja în probleme de studiere a învățămîntului este apropierea, cunoașterea cît mai profundă a acestor temeiuri.

O a doua problemă de bază a unui sistem de învățămînt este aceea a criteriilor pentru extinderea rețelei sale. În documentele de partid se precizează că la baza extinderii și diversificării rețelei școlare de toate gradele stă și va sta **cunoașterea nevoilor actuale și de perspectivă ale diferitelor sectoare ale vieții economice și sociale** [10], **nomenclatorul de profesiuni necesare și în perspectivă, precum și înclinațiile naturale ale copiilor.** Directorilor de școli, inspectorilor, tuturor organelor de resort le revine astfel sarcina de a întreprinde studii temeinice în aceste privințe, pentru a feri învățămîntul de perturbări, de fluctuații și restructurări dăunătoare tineretului.

A treia problemă a unui sistem de învățămînt este aceea a stabilității sale în timp. Desele înnoiri și reforme produc perturbări în elaborarea planurilor și programelor și împiedică realizarea scopurilor învățămîntului. Dar, ritmul dezvoltării societății contemporane nu permite o atare stabilitate. În aceste împrejurări, prin măsuri de partid s-a asigurat sistemului de învățămînt o **structură elastică și relativ-stabilă,** care permite perfecționarea continuă a conținutului și formelor activității, fără antrenarea unor schimbări profunde în structura însăși a învățămîntului. În același timp, adăugirea, spre exemplu, a unei noi verigi școlare pe parcurs sau eliminarea alteia, dacă ar fi cazul, nu vor antrena schimbări profunde în conținutul învățămîntului din celelalte verigi. [11]

---

[8] *Idem*, p. 91.
[9] *Idem*, p. 51.
[10] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1969, p. 14.
[11] *Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, Ed. politică, București, 1968, p. 23.

Cunoscînd elasticitatea și stabilitatea de care se bucură învățămîntul nostru, accentul cercetării științifice trebuie să cadă pe perfecționarea de conținut și metodă, pe o tot mai bună asamblare a verigilor existente și nu pe tendința de a le schimba.

Tabloul variat al profesiunilor contemporane și al înclinațiilor naturale ale copiilor, precum și solicitarea tot mai mare a talentelor în producția materială și culturală au pus în fața oricărui învățămînt și o a patra problemă, **aceea a unei largi diversificări de structură și conținut.**

Măsurile luate de partid au asigurat învățămîntului nostru o asemenea diversificare prin : cercuri științifice, practice, tehnice, literare etc. la clasele V—VIII ; pregătirea tehnico-practică diferențiată la clasele a IX-a și a X-a ale școlii generale ; bifurcarea și trifurcarea ultimelor clase ale liceului și extinderea claselor speciale ; un larg profil al liceelor de specialitate, sistemul variat al școlilor tehnico-profesionale și al institutelor și facultăților ; introducerea de preocupări practice și de pregătire a tineretului pentru viața socială chiar în cadrul învățămîntului cu profil teoretic, umanist. [12] La acestea se adaugă introducerea muncii tehnice-productive ca obiect de învățămînt, a unor materii facultative în licee și menținerea acestor materii în facultăți, precum și acordarea unui loc însemnat activităților practice în afară de clasă și școală.

Cadrului organizatoric de largă diversificare trebuie să i se asigure și un conținut corespunzător, ceea ce presupune un continuu efort de cercetare, inventivitate și creație din partea tuturor educatorilor.

Ritmul rapid al dezvoltării științei și tehnicii contemporane a pus la ordinea zilei **problema reîmprospătării periodice a cunoștințelor, găsirii unor soluții de perfecționare a cadrelor de toate categoriile.** Încadrînd această necesitate într-o viziune mai largă, aceea a **educației permanente,** documentele de partid prevăd înființarea învățămîntului postliceal și postuniversitar, măsuri pentru reciclarea specialiștilor și diferite alte forme de perfecționare.

La elaborarea actualului sistem de învățămînt s-au luat în seamă nu numai principiile democratice ale politicii școlare, ci și un număr de alte condiții de importanță primordială pentru realizarea funcției sociale a învățămîntului, așa cum s-a văzut mai sus : structura actualului sistem de învățămînt răspunde tuturor cerințelor moderne, dar eficiența lui depinde de perfecționarea mai departe sub aspectul conținutului și metodelor.

În ce privește conținutul învățămîntului de cultură generală, pornind de la sarcinile sale specifice, documentele de partid prevăd perfecționarea conținutului său în cîteva direcții distincte :

Planurile de învățămînt să realizeze o mai bună corelare a disciplinelor matematice, să permită îmbunătățirea culturii istorico-sociale a elevilor ca istorie a filozofiei, științei și culturii, să prevadă unele discipline la liberă alegere, pentru a imprima învățămîntului un caracter mai diversificat și să evite supraîncărcarea elevilor printr-o eșalonare judicioasă a materiilor de învățămînt.

Programele școlare să asigure dezvoltarea culturii matematice a elevilor prin introducerea unor ramuri și capitole noi (cibernetică, teoria informației), a culturii lor istorico-sociale și să evite supraîncărcarea elevilor prin : eliminarea paralelismelor și a amănuntelor nesemnificative, prezentarea sintetică a cunoștințelor și predarea unor obiecte sub formă de sinteze.

[12] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Ed. politică, București, 1969, p. 51.

Manualele şcolare să fie organizate „în jurul unor idei fundamentale, pe baza cărora elevii să înţeleagă şi să cuprindă mai uşor diversitatea fenomenelor" [13]; elementele descriptiv-istorice să fie recomandate ca material facultativ. În acelaşi timp, programele şi manualele să oglindească tot ce este înaintat în experienţa învăţămîntului pe plan mondial şi să asigure pregătirea elevilor în perspectiva dezvoltării ştiinţei şi tehnicii şi a cerinţelor specifice societăţii socialiste. [14]

În ce priveşte conţinutul învăţămîntului în şcolile tehnico-profesionale, considerînd că „învăţămîntul profesional este chemat să asigure o temeinică pregătire de specialitate, precum şi bogate cunoştinţe de cultură tehnică generală, care să corespundă tot mai mult cerinţelor societăţii moderne", [15] documentele prevăd referitor la conţinutul acestui învăţămînt :

— fizica şi chimia să figureze ca discipline de cultură tehnică generală obligatorii pentru toate meseriile industriale, deoarece specificul utilajelor şi instalaţiilor moderne cer asemenea cunoştinţe ;

— să fie înlăturată fărîmiţarea disciplinelor de cultură tehnică generală şi de specialitate ;

— să se pună un accent mai mare pe problemele fundamentale ale însuşirii meseriei, în primul rînd, pe cunoaşterea principiilor de funcţionare, exploatare şi întreţinere a utilajelor şi instalaţiilor, a procedeelor tehnologice noi, a metodelor moderne de organizare ştiinţifică a muncii şi producţiei ;

— perfecţionarea manualelor, ca şi în cazul învăţămîntului de cultură generală ;

— îmbunătăţirea instrucţiei practice pe baza experienţei mondiale şi a tradiţiilor pozitive ale învăţămîntului tehnico-profesional din ţara noastră.

În ce priveşte conţinutul învăţămîntului superior, pornind de la fenomenul de **mobilitate** a profesiunilor de înaltă calificare şi de la necesitatea ca specialiştii de această categorie să fie în primul rînd oameni de concepţie, Directivele Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1968 prevăd :

— sporirea culturii de bază a specialităţii, înlăturarea specializării exagerate şi a tendinţelor de centralizare şi rigiditate în elaborarea planurilor, programelor şi cursurilor universitare ;

— să se acorde toată atenţia unor discipline care, prin specificul lor, dezvăluie mecanismele de bază ale celor trei mari domenii ale realităţii — fizic, biologic, social — respectiv : cibernetica, genetica, sociologia concretă ;

— toate disciplinele să fie puse de acord cu nivelul mondial al ştiinţelor ;

— practica în producţie a studenţilor să fie reaşezată în vederea unei mai mari eficienţe ;

— pe lîngă pregătirea de specialitate, viitoarelor cadre ale economiei să li se asigure o perfectă stăpînire a metodelor organizării ştiinţifice a producţiei şi o pregătire economică multilaterală.

În Cuvîntarea la deschiderea anului universitar în curs, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a insistat asupra măsurilor menţionate mai sus, arătînd că este necesară o mai mare diversitate în chiar sistemul de organizare şi predare a cursurilor şi că „activitatea de laborator, activitatea practică şi de producţie a stu-

[13] *Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învăţămîntului în Republica Socialistă România,* aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, Ed. politică, Bucureşti 1968, p. 30.
[14] *Ibidem.*
[15] *Idem,* p. 53.

denților trebuie să ocupe locul principal în timpul de învățămînt". Absolventul unei facultăți să poată participa din prima zi la activitatea de producție și să se încadreze în mod corespunzător în colectivul de muncă.

Direcții ale perfecționării metodelor și mijloacelor învățămîntului. Pornind de la aceleași trăsături complexe ale personalității comuniste și de la sarcinile ce-i stau în față, documentele P.C.R. prevăd perfecționarea metodelor și mijloacelor învățămîntului în următoarele direcții :

— dezvoltarea bazei tehnico-didactice a școlilor : laboratoare și cabinete-laborator, biblioteci, discoteci și filmoteci, ateliere, utilaje și aparatură corespunzătoare nivelului mondial al învățămîntului ;

— aplicarea în mai mare măsură a metodelor explicative care dezvoltă gîndirea elevilor, curiozitatea, interesul și pasiunea lor pentru știință, tehnică, cultură și diminuarea ponderii metodelor descriptive ;

— sporirea ponderii activităților care dezvoltă capacitatea de gîndire și muncă independentă ;

— extinderea utilizării mijloacelor audio-vizuale, la aceasta contribuind și emisiunile de radio-școală și tele-școală.

Din aceste cîteva direcții de modernizare a metodelor și mijloacelor învățămîntului pot fi desprinse numeroase teme pentru cercetarea științifică a cadrelor didactice.

Perfecționarea procesului educativ. Principala problemă a modernizării procesului educativ este aceea a ameliorării relațiilor dintre profesori și elevi, a înlocuirii vechilor relații bazate pe autoritatea absolută a profesorului și subordonarea elevilor, cu relații de colaborare și ajutor reciproc, bazate pe autoritatea exemplului personal al profesorului, a competenței și experienței sale. În acest fel se va putea trece de la activitatea educativă ca acțiune de **transvasare** a sentimentelor și convingerilor la o **influențare** educativă puternică. În această privință documentele de partid vin cu următoarele recomandări :

— sporirea exigenței față de sine a corpului profesoral, deoarece „exemplul personal al cadrelor didactice, competența lor profesională, pasiunea pentru disciplina pe care o predau, carectitudinea și ținuta etică, principialitatea și modestia lor exercită o puternică influență educativă asupra tineretului școlar" ; [16]

— învățătorii și profesorii să se afle cît mai mult în mijlocul elevilor, să trăiască împreună cu ei, să-i însoțească în activitățile de muncă și în excursii, acestea fiind ocazii de influențare puternică a elevilor ; [17]

— creșterea valorii educative a procesului de învățămînt, folosindu-se marile virtuți educative, îndeosebi ale științelor sociale ; [18]

— în centrul activității de formare a tineretului să stea „principiul educării prin muncă și pentru muncă, dezvoltarea dragostei și pasiunii pentru învățătură, respectul și prețuirea pentru făuritorii bunurilor materiale și spirituale". [19]

Așa cum se arată și în cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la deschiderea anului universitar, toți tinerii din toate școlile și din toate facultățile trebuie să aibă un strîns contact cu munca productivă. Prin variatele activități extrașcolare să se vină în întîmpinarea aspirațiilor elevilor, să li se stimuleze aptitudinile și talentele ; ținînd seamă de rolul tehnicii în viața omului contemporan, aceste activități să ia cu precădere o orientare tehnică, ceea ce de fapt,

[16] *Idem*, p. 34.
[17], [18], [19] *Ibidem*.

interesează foarte mult și pe elevi ; educația fizică, sportul, mișcările în aer liber să devină factori compensatori pentru menținerea sănătății și să contribuie în mai mare măsură la educația morală comunistă.

Modernizarea învățămîntului reprezintă o acțiune vastă, cuprinsă în însuși programul construirii socialismului și trebuie privită și realizată ca atare.

ПОНЯТИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОКУМЕНТАХ РУМЫНСКОЙ КОММУНИСТИЧЕСКОЙ ПАРТИИ

(Резюме)

Автор статьи, после того, как представляет, что в процессе модернизации образования Румынская коммунистическая партия исходит из установления объективных социальных необходимостей, переходя на установление программы личности способной разрешить эти необходимости и отсюда к построению системы образования и воспитания, способной осуществить такую личность в национальном масштабе, подчеркивает: характеристики такой личности, предусмотренные в относительно недавних документах Румынской коммунисмической партии, характеристики новой системы образования, установленной законом 1968—го года, а также направления развития и усовершенствования содержания и методов образования, содержание в особенности, в резолюции Пленума ЦК Румынской коммунистической партии от апреля 1968 г.

LE CONCEPT DE MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES DOCUMENTS DU PARTI COMMUNISTE ROUMAIN

(Résumé)

En montrant que dans le processus de modernisation de l'enseignement, le Parti Communiste Roumain part de la détermination des nécessités sociales objectives, passant à établir le programme de la personnalité capable de résoudre ces nécessités et de la construction d'un système d'instruction et d'éducation qui puisse réaliser une telle personnalité à l'échelle nationale, l'auteur souligne : les traits de la personnalité preconisée dans les documents relativement récents du Parti, les caractéristiques du nouveau système d'enseignement institué par la loi du mois de mai 1968, de même que les lignées du développement et du perfectionnement du contenu et des méthodes de l'enseignement comprises spécialement dans la résolution de la séance plénière du Comité Central du Parti Communiste Roumain du mois d'avril 1968.

THE CONCEPT OF EDUCATION MODERNIZATION IN THE PARTY DOCUMENTS

(Abstract)

Showing that in the process of educational modernization, the Romanian Communist Party starts from the objective social requirements, passing to the establishment of the personality able to solve these requirements and hence to the building of a system of instruction and education good to achieve such a personality on the national scale, the author stresses : the personality features required by the latest Documents of the Roumanian Communist Party, the characteristics of the new system of education established by the law of May 1968, as well as the directions of development and improvement of the content and methods of education in the Resolution of the Plenary Session of the Central Committee of the Romanian Communist Party of April 1968.

Știința conducerii și învățămîntul

Lector univ. VASILE V. POPESCU
Institutul politehnic, București

Fascinația științei conducerii este indicele unei stări de spirit a contemporaneității, reprezentînd un fel de cîmp magnetic ale cărui linii de forță sînt generate de complexitatea exigențelor specifice funcțiilor din toate sectoarele de activitate. Interesul primordial față de această știință și autoritatea ei sînt, incontestabil, realități dintre cele mai evidente, subliniate în ultimii ani din ce în ce mai insistent de documentele partidului nostru. „Cel ce vrea să conducă o activitate în viața socială, să contribuie la conducerea societății noastre socialiste — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — trebuie să-și perfecționeze continuu cunoștințele, să studieze cu rîvnă. Și activitatea de conducere este o știință — poate mai importantă decît alte domenii ale științei — deoarece pînă la urmă are repercusiuni asupra întregii societăți".[1]

Dacă știința conducerii pătrunde mereu mai adînc și ireversibil în spiritualitatea și practica epocii noastre, învățămîntul, ca principal canal de răspîndire a valorilor științifice și culturale, își pune fără ocol, în acest context, problema fundamentării lui pe știința conducerii. Învățămîntul nu trăiește în circuit închis, ci este o componentă organică a vieții noastre sociale, iar dinamica cultural-economică a societății trebuie imprimată cu promptitudine tuturor formelor și nivelelor sale. Tocmai în această lumină ne-am conceput și ipoteza care stă la baza acestui studiu și anume faptul că în măsura în care știința conducerii are implicații de cea mai mare însemnătate și întindere asupra tuturor sectoarelor vieții sociale înseamnă că se pot identifica o serie de factori generali ai activității de conducere care intră în comuniune multilaterală și în cadrul învățămîntului, ca o expresie a universalității lor. Dar **în conducerea științifică a învățămîntului există și factori specifici, care o deosebesc de celelalte forme de conducere și care pot demonstra constituirea unei discipline cu statut special, într-un dublu sistem de coordonate : atît cu știința generală a conducerii, cît și cu sistemul științelor pedagogice,** la care se adaugă articulațiile multiple cu alte discipline științifice autonome. Acești factori generali și speciali se impun a fi examinați.

*
* *

Știința conducerii, în situația ei de știință încă în formare, se constituie ca teorie și metodă a conducerii societății privită ca sistem integral, complex și dinamic, ca ansamblu al fenomenelor și proceselor de natură economică, social-politică, demografică, cultural-științifică.[2] Deci, știința conducerii, în ansamblul ei, nu vizează în mod expres, sub aspect metodologic, un anumit element structural

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român* din 10—13 decembrie 1969, Editura politică, București, 1969, p. 71.
[2] Constantin Popovici, Sergiu Tama'ș, Manea Băbuț, *Obiectul și conceptele de bază ale științei conducerii societății socialiste,* referat, „Lupta de clasă" nr. 9/1970, p. 37.

al vieții sociale, o latură a acesteia. Ea își îndreaptă aparatul metodologic spre toate elementele structurale ale vieții sociale, avînd în vedere domeniile diferite și nivelele diferite în care este realizată conducerea vieții sociale.

Ce decurge din această precizare ? Evident, mai întîi faptul că știința conducerii ne apare ca o disciplină **complexă**, prin excelență **multifuncțională**, care privește cunoașterea și dirijarea conștientă a **societății ca întreg.** În al doilea rînd, faptul că această știință a conducerii totalității vieții sociale are o seamă de **ramificații**, în funcție de cele mai importante ramuri sau părți structurale ale societății cum ar fi : viața de stat, economia, învățămîntul, cultura, armata, sectorul sanitar, financiar ș.a. De aceea, noțiunea „știința conducerii" trebuie să fie folosită atunci cînd ne referim la problemele teoretice și practice ale conducerii uneia din părțile structurale ale societății, însoțită de termenul care are menirea s-o precizeze. Astfel, o întîlnim în simbiozele „știința conducerii întreprinderii industriale", „știința conducerii administrației de stat", „știința conducerii învățămîntului" etc. Prin toate aceste compartimentări, știința conducerii, în măsura în care **„va reprezenta una dintre științele cu cel mai pronunțat caracter de sinteză"** [3] și în măsura în care **„va purta un pronunțat caracter interdisciplinar"** [4] este „acasă", dar în fiecare caz se diferențiază, așa cum din categoria gramaticală de pronume se detașează pronumele personal, posesiv, demonstrativ etc. Știința generală a conducerii presupune, deci, o înaltă abstractizare, o evidențiere a elementelor generale în conexiunea lor cu cele particulare. În același timp, în sfera fiecărui domeniu particular acționează și imperative, caracteristici și legi specifice ramurii respective, motiv pentru care acțiunea de conducere dintr-un domeniu concret nu poate fi extinsă în mod mecanic asupra altui domeniu.

Rezultă, din cele arătate în mod sumar pînă acum, că și pentru sectorul învățămîntului, ca subsistem al sistemului social general, se dezvoltă o știință particulară a conducerii, pe care o întrevedem ca un domeniu de cunoaștere cu o fizionomie distinctă, determinată de următorii factori :

a) influența revoluției științifice și tehnice contemporane asupra învățămîntului, care are ca efect, între altele, un adînc proces de metamorfoză a școlii pe planul structurii, conținutului, tehnologiilor didactice și un înalt grad de specializare profesională și pedagogică a cadrelor didactice ;

b) tratarea în spiritul unei concepții unitare a diferitelor grade ale învățămîntului, a diferitelor tipuri de instituții școlare sau universitare ;

c) creșterea „taliei" școlilor, ca urmare a ceea ce se numește în limbajul anglo-saxon „explozie școlară", motiv pentru care rolul conducătorilor în unitățile gigant (cu mii de școlari, foarte multe clase paralele, grupuri școlare din învățămîntul profesional și tehnic cu mai multe tipuri de școli, instituții de învățămînt superior cu zeci de specialități și 8—10 000 de studenți sau chiar mai mulți) este tot mai dificil, activitatea lor se exercită pe un spectru din ce în ce mai larg și mai dens de probleme, fapt care presupune în mod firesc utilizarea datelor științei conducerii ; [5]

---

[3] Petru Pînzaru, *Știința conducerii societății socialiste*, „Lupta de clasă" nr. 2/1970, p. 54.

[4] *Idem.*

[5] Vezi Leonard R. Sayles, *Managerial Behavior Administration in Complex Organization*, Mc. Graw-Hill Book Company, New-York, 1964 și Gilbert H. Clee, *The New Manager*, în „Management Review", New-York, 57, nr. 10/1968. După opinia acestor specialiști, instituțiile gigantice, indiferent de sectorul căruia aparțin, cer un gen de conducător de tipul omului de stat (manager-statesman), care să fie o sinteză a exigențelor pe care le impun marile instituții cu profil public, îndeplinind cu ușurință și în egală măsură multiplicitatea sarcinilor de conducere.

d) creșterea receptivității unităților de învățămînt față de cercetarea științifică, respectiv instaurarea unor relații mai fecunde și înnoitoare între cercetare și practica școlară[6], care constau, pe de o parte, în dinamizarea activității de cercetare desfășurate de corpul de educatori, iar pe de altă parte, în preluarea și fructificarea mai operativă în procesul de învățămînt a soluțiilor elaborate pe calea cercetării științifice instituționalizate ;

e) fundamentarea deciziilor în învățămînt pe o cercetare pedagogică și multidisciplinară prealabilă și creșterea responsabilității pentru consecințele deciziilor luate la toate nivelele ierarhice ;

f) confruntarea tuturor cadrelor didactice cu problemele pedagogice ale conducerii în învățămînt, atît prin calitatea lor de conducători ai procesului de învățămînt, cît și prin sporirea contribuției lor la transpunerea în viață a măsurilor de politică școlară, prin participarea lor la activitățile organizatorice, la cele de concepție și de decizie ;

g) acordarea unor drepturi mai largi conducătorilor diferitelor instituții de învățămînt prin descentralizare, reducerea treptelor ierarhice, utilizarea sporită a inițiativei și potențialului acestor cadre ;

h) crearea condițiilor corespunzătoare și asigurarea cadrului organizatoric și funcțional pentru respectarea principiului muncii colective și a relațiilor multilaterale de colaborare ;

i) perspectiva ca în viitor conducerea să fie considerată nu numai o „știință", ci un element de bază al culturii generale[7], cînd elementele ei se vor preda în școli, vor fi asimilate la diferite nivele și vor fi la îndemîna tuturor.[8]

Din cele arătate rezultă clar că vectorul autentic al adaptării dinamice a vieții școlare la cerințele de azi și de perspectivă ale societății noastre și al sporirii eficienței activității instructiv-educative îl constituie o acțiune permanentă de conducere de la vîrf la bază, care să fie orientată rapid de valori științifice. Conjunctura școlii moderne este multilaterală și în permanentă schimbare într-o lume în accelerare, pentru care „ne trebuie inventatori, fie pentru cercetări fundamentale, fie pentru transformarea adevărurilor științifice în reguli tehnice, fie pentru **creație administrativă și socială**".[9]

*
* *

Propunîndu-ne să demonstrăm că știința conducerii intră într-o comuniune multilaterală cu învățămîntul, ca expresie a universalității sale, reținem ideea fundamentală că **dimensiunile științei conducerii în învățămînt au ca forță motrice de dezvoltare nu numai raportul dialectic cu știința conducerii la nivel social global, ci și mobiluri autonome, proprii unei evoluții teoretice și practice specifice.** Demonstrația va fi făcută prin aproximări succesive, reflecțiile de aici fiind concepute ca un prim pas în această direcție.

Să pornim de la **circumscrierea obiectului științei conducerii în învățămînt.** Voind să știm ce intră în obiectul acestui „capitol" specializat, detașat într-o

[6] George Văideanu, *Sensul inovator și prospectiv al cercetării în pedagogie*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1969, p. 10.
[7] Peter F. Druker, *Management's new rol*, în „Harvard Business Review", noiembrie-decembrie 1969.
[8] Mircea Maliță, *Cronica anului 2000*, Editura politică, București, 1969, p. 40 și 44.
[9] Gaston Berger, *L'homme moderne et scn éducation*, P.U.F., Paris, 1962, p. 117.

primă aproximare în mod inevitabil din știința generală a conducerii, nu avem altă posibilitate decît aceea dată de rezultanta combinării celor doi termeni. Observăm că din însăși întrebarea pusă rezultă că avem de-a face cu genul permanent „știința conducerii" și cu specificația „în învățămînt". Păstrînd deci ansamblul determinațiilor genului, considerăm că **știința conducerii în învățămînt se constituie ca teorie și metodă a dirijării activității tuturor instituțiilor, organismelor, compartimentelor și factorilor din ierarhia învățămîntului — începînd cu acțiunile specifice ale corpului didactic în cadrul relației fundamentale educator-educat, pînă la organul central de politică școlară — în raport cu sarcinile de optimizare a procesului instructiv-educativ, prin intermediul valorilor cultural-științifice și morale ale societății socialiste.**

Din alt unghi de referință, știința conducerii în învățămînt ar putea fi definită și luînd drept celulă atributele prin care este desemnat în cele mai multe lucrări științifice termenul de „conducere".[10] Într-o astfel de situație, ceea ce se numește prin știința conducerii în învățămînt nu poate fi altceva decît **aplicarea științei generale a conducerii la aspectele de programare, organizare, îndrumare, control și decizie ale activității instructiv-educative instituționalizate.** Definiția este deschisă și altor formulări și aceasta nu se datorează tinereții științei conducerii în învățămînt, ci „caracterului ipotetic al oricărei definiții a obiectului unei științe".[11] În același timp, nu trebuie să pierdem din vedere niciodată caracterul limitat al oricărei definiții legată de latura concretă a realității, a cărei expresie concisă este.[12] De aceea, o scurtă analiză, din punctul nostru de vedere, asupra elementelor esențiale care fac obiectul științei conducerii în învățămînt se impune. Dintre dimensiunile permanente ale științei conducerii în învățămînt remarcăm :

— elaborarea celor mai avansate teorii, principii și metode de conducere și de desfășurare a activității instructiv-educative, care să asigure un dinamism interior pentru întregul nostru sistem și proces de învățămînt în contextul de semnificații al cerințelor mereu sporite ale societății noastre moderne ;

— proiectarea celei mai bune structuri de conducere în raport cu natura întregului sistem de învățămînt, cît și în raport cu fiecare element component al acestuia, ceea ce prin analogie ar însemna „mașina organizatorică a învățămîntului", văzută într-o concepție unitară pe toate treptele de învățămînt și la toate nivelele ierarhice ;

— stabilirea regulilor de funcționare și de informare, atît separat cît și interdependent în cadrul structurii construite, a raporturilor de supraordonare și subordonare, dintre îndrumare și control, dintre conducere și executare ;

— elaborarea formelor, metodelor și a problematicii pedagogice a formării și perfecționării cadrelor de conducere corespunzătoare acestei structuri ;

— optimizarea, sub raport gnoseologic și practic-operațional, a tuturor acțiunilor de conducere, pornind de la manifestările educaționale în cadrul relației nemijlocite educator-educat pînă la cele mai importante probleme de politică

---

[10] Vezi Henri Fayol, *Administration industrielle et générale*, Dunod, Paris, 1966 ; Stafford Beer, *Cibernetics and Management*, The English Universities Press, London, 1961 ; Ernest Dale, *Management : Theory and Practice*, Mc. Graw-Hill Book Company, New-York, 1965 ; J. Lobstein, *Organiser, commander, structurer*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1963 ; Claude Vautrin ș.a., *Manuel du chef administratif*, Entreprise moderne d'edition, Paris, 1966 etc.

[11] Pavel Apostol, *Cibernetică, cunoaștere, acțiune*, Ed. politică, Buc., 1969, p. 17.

[12] M. M. Rozental și G. M. Straks, *Categoriile dialecticii materialiste*, Ed. științifică, București, 1957, p. 332.

școlară, precum și impulsionarea dezvoltării unor „discipline de secțiune" în cadrul științei conducerii în învățămînt cum ar fi : teoria conducerii actului educațional, teoria conducerii școlii, planificarea învățămîntului, organizarea științifică a învățămîntului, teoria deciziei în învățămînt și altele.

Întreaga problematică a științei conducerii în învățămînt este axată pe un grup de constituenți, desemnați atît de structura sistemului considerat, deci a sistemului de învățămînt, cît și de procesul considerat, adică de procesul de învățămînt, ambele grafiate în raport cu actul culturii pedagogice.

În sistemul de învățămînt apar trei nivele ierarhizate de conducere instituțională, la fiecare nivel existînd strategii, tehnici și mecanisme specifice de conducere care concură la îndeplinirea sarcinilor. Acestea sînt : a) **nivelul școlar** de bază, ale cărui acțiuni de conducere sînt în cea mai concretă și directă legătură cu ceea ce înseamnă proces instructiv-educativ ; b) **nivelul intermediar** — inspectoratele școlare — ca pîrghie a controlului și îndrumării, menită să determine și să orienteze acțiunile educaționale de la nivelul școlar în sensul dorit de societatea noastră dinamică ; c) **nivelul central** — ministerul de resort — ca organ superior de decizie care asigură maximum de funcționalitate primelor două verigi ale ierarhiei, în raport cu direcțiile principale ale politicii școlare a națiunii.

Sarcini de conducere operativă și de concepție revin atît școlii, cît și inspectoratelor, și ministerului, numai că ponderea și conținutul lor nu sînt identice. În același timp, conducerea pe fiecare treaptă ierarhică poate fi privită ca o hartă, atît sinoptic, cît și în detaliu. Există relații de supraordonare și de subordonare în interiorul fiecărei trepte, există compartimente, organisme, structuri tipice sau specifice, fiecare dintre ele determinînd și formele și metodele practice de conducere.

Literatura destinată conducerii în învățămînt constituie, în prezent, îndeosebi, o bază solidă pentru directorii de școli.[13] Bazîndu-ne pe investigații preponderente la nivelul unui singur subsistem (direcțiunea școlii) din totalul verigilor sistemului învățămîntului, se asigură, e drept, o bună sinteză a experienței constituite. Ele sînt însă insuficiente pentru ca să se formuleze o teorie atotcuprinzătoare a conducerii învățămîntului, toate la un loc n-ar putea alcătui un „corp de concepție"[14] care să pună în evidență și să generalizeze adevărurile fundamentale, metodele și procedeele, structurile organizatorice ale întregului sistem de învățămînt, de pe o poziție sau, bineînțeles, în relație strînsă și cu activitatea directorului școlii.

Avem mai multe trepte în cadrul sistemului de învățămînt, cele care se află deasupra instituțiilor școlare în cadrul ierarhiei sistemului nefiind angajate direct în procesul instructiv-educativ real și concret, dar fiind îndreptate cu obiectivele aparatului asupra sa. Între aceste trepte există tipuri de comunicații vertical-descendente, verticale-ascendente, orizontale și în diagonală. Ele se află în interacțiune, dar au și caracteristicile instituțiilor autonome. În cadrul fiecărei trepte există mai multe elemente sau entități componente și o mulțime de relații și de operații de conducere. Iată de ce **definirea obiectului științei con-**

[13] Vezi Ion Popescu, Victor I. Iliescu, *Conducerea școlii*, E.D.P., București, 1969 ; A. A. Taitin, *Iz opita rukovodstvo školoi*, A.P.N., R.S.F.R.R., Moscova, 1963; Lajos Tot, *Mesto i uloga direktora škole u uslovima samoupravlanja*, Belgrad, 1966; Helena Kasperwiczowa, Okierowaniu szkola, Varșovia, 1962; Zwoll Van, A. Hames, *School personnel administration*, New-York, 1964 etc.

[14] Roberto Giannarelli, Gaitano Pace, *Il preside di scuola secondaria, Funzioni amministrative e didattike*, Firenze, 1963, (capitolul introductiv).

ducerii în învățămînt nu poate fi considerată satisfăcătoare dacă ne limităm doar la una din trepte sau la unul din elementele componente ale treptei considerate.

Problema centrală a acestei discipline este, în primul rînd, de a integra, într-un cadru de referință generalizat, complexul de teze, principii, metode și modalități de dirijare deduse din domeniul particular al verigilor și compartimentelor întregului sistem de învățămînt, ceea ce este cu totul deosebit de concepțiile care se ocupă doar cu segmente limitate ale acestuia.

Pe de altă parte, trebuie să fie însumate și sintetizate, prin adaptare și sintetizare, potrivit cadrului de referințe specific, cele mai importante și semnificative teorii din diferitele discipline științifice care se ocupă cu teoria și practica învățămîntului, universul comun în care sînt reunite reprezentările teoretice și aplicative ale pedagogiei, psihologiei, praxiologiei, sociologiei educației, teoriei modelării, ciberneticii, științelor juridice etc.

În al treilea rînd, știința conducerii în învățămînt presupune să se ia în considerare, în mod simultan, alături de cauzalitatea sa internă (ansamblul propriei structuri de conducere și procese de conducere din cadrul structurii) și cauzalitatea externă, respectiv întregul mediu social, direcțiile de evoluție ale sistemului și procesului social larg, care determină și în cadrul căruia are loc sistemul și procesul de învățămînt. Pentru că sistemul de învățămînt se află interconectat cu sistemul social-global, este reglat de complexul de norme sociale, fiind o consecință a acestora, este, deci, obiectiv determinat de totalitatea relațiilor de producție ale societății. De aceea, subliniem că discuția despre știința conducerii în învățămînt nu poate fi purtată atemporal și că ea nu se poate delimita în sine, făcînd abstracție de contextul politic, social și ideologic în ansamblu, de natura orientării ei filozofice. Scopul învățămîntului nostru socialist izvorăște din esența societății socialiste și coincide cu interesele fundamentale ale sistemului social-global, alcătuit la rîndul său dintr-un complex de alte sisteme cu care învățămîntul se află în relații de comuniune. În acest sens, P.C.R. reprezintă centrul vital al conducerii, agentul colectiv dinamizator de la care emană hotărîrile și măsurile care determină mersul înainte al construcției socialiste generale, în care se include și învățămîntul ca factor de propulsie socială.

Întrucît învățămîntul întruchipează legitatea obiectivă a dezvoltării sociale largi, **între știința conducerii la nivel social-global și știința conducerii în învățămînt există un raport dialectic complex,** în cadrul căruia putem distinge numeroase aspecte de interacțiune de genul celor dintre general și particular. Tezele științei conducerii la nivel social-global se aplică unui cîmp foarte larg de aspecte din interiorul fiecărui domeniu social de activitate, tot așa după cum universalul, prin definiție dialectică, se repetă și se produce într-o mulțime de acte singulare. Ar putea fi supuse unei adevărate vivisecții problemele care se presupun și care se clarifică și se nuanțează nemijlocit în conducerea din învățămînt prin intermediul științei generale a conducerii, așa cum, prin comparație, tezele didacticii generale determină, într-un anume mod, caracterul viziunii metodicilor.

Astfel, teoria generală a sistemelor, care operează cu noțiunea de sistem ca un complex de componente intercorelate, în scopuri organizatorice, ierarhizatoare, centralizatoare și de finalizare, are aplicații în cele mai diverse situații concrete, inclusiv în domeniul conducerii învățămîntului. De asemenea, considerăm că rămîn perfect valabile și pentru metodologia științei conducerii în învățămînt o seamă de probleme importante ale științei generale a conducerii cum ar fi : conceptele de planificare, organizare, îndrumare, control, decizie ; treptele

sau fazele principale ale ciclului de conducere, analizate în corelație cu teoria acțiunii ; ansamblul de principii teoretice, de metode și tehnici ale conducerii ; natura și rolul obiectivului și subiectivului în activitatea de conducere ; raportul dintre știință și artă în conducere ; gradul de înrîurire al factorilor interni și externi asupra conducerii ; aspectele de cercetare operațională avînd ca scop fundamental studierea organizării colectivului de oameni în contextul procesului de muncă și de organizare a acestui proces sub diferite aspecte ; caracterul interdisciplinar al științei conducerii etc.

Știința conducerii la nivel social-global poate stabili coordonatele generale după care să apreciem diferențiat activitatea în oricare domeniu social-particular, poate remarca anumite tendințe în viața socială, rămînînd ca să se stabilească în ce măsură pot fi adoptate soluții sau decizii concrete, în mod deosebit de către cei ce lucrează în domeniile respective. Ca orice generalizare foarte largă, tezele științei conducerii se nuanțează divers în învățămînt și permit analize de detaliu. Așa se întîmplă, ca să luăm un exemplu, cu tezele privitoare la caracteristicile generale ale unui cadru de conducere care desfășoară o activitate eficientă și care atît pentru activitatea din învățămînt, cît și pentru cea din orice alt domeniu, trebuie să aibă : a) o imagine complexă și clară asupra obiectivelor și sarcinilor de executat, asupra responsabilităților ce-i revin ; b) cunoștințele necesare și discernămîntul care să-i permită să ierarhizeze diferitele elemente din inventarul obiectivelor și al sarcinilor, atribuindu-le o valoare relativă, unele în raport cu altele, și să le ordoneze în funcție de anumite criterii — importanță, urgență, restricții exterioare etc; c) calitățile necesare unei colaborări eficiente ; d) capacitatea să elaboreze idei și proiecte noi ; e) o metodologie științifică de elaborare a deciziilor ; f) spirit de inițiativă ; g) intervenții rapide în anumite împrejurări ; h) spirit analitic pentru a verifica diferite activități — inclusiv pe cea personală — și a stabili eficiența acestora.[15]

Observăm din acest exemplu că tezele științei conducerii, cu semnificații majore, pot impregna metodologiile particulare din orice domeniu social, rămînînd perfect valabile și pentru învățămînt, a cărui conducere este orientată prin conversiunea domeniului teoretic consemnativ al științei generale a conducerii. Înclinăm să credem că, potrivit celor expuse, în interdependența dintre știința generală a conducerii și știința conducerii în învățămînt există un **raport epistemologic**, în sensul că în linii mari se operează cu aceeași esență, dar din unghiuri de vedere diferite. Prima privește aspectele sale în variatele lor ambianțe din punctul de vedere al generalului, cea de-a doua la nivelul unui general mai concret, cu determinări specifice procesului și sistemului de învățămînt. Se instaurează astfel raporturi teoretice fructuoase, dacă admitem că știința conducerii furnizează, sub aspect sintetic, o seamă de teze care au forță explicativă prin intrarea lor în conjuncție cu problemele specifice ale învățămîntului.

Dar — și aici există un dar care trebuie subliniat — ca și în cazul raportului dintre didactica generală și metodici, și în raportul dintre știința generală a conducerii și știința conducerii în învățămînt prima determină, într-un anume mod, caracterul viziunii celei din urmă, dar aceasta nu este niciodată o simplă ilustrare a celei dintîi. Adică, atît conducerea în învățămînt, cît și metodicile

[15] Ioniță Olteanu, *Raționalizarea activității cadrelor de conducere*, capitol din lucrarea *Conducerea științifică a întreprinderii*, coordonată de același autor, Ed. politică. București, 1970, p. 221.

nu sînt o amprentă mecanică, o simplă ilustrare sau exemplificare a primelor, ci au trăsături specifice, confirmate de apartenența lor la un domeniu special al cunoașterii și al activității practice. Pentru cazul în speță, **ceea ce caracterizează știința conducerii în învățămînt nu sînt numai formele ei logice — programare, organizare, îndrumare, control, decizie — de maximă generalitate și stabilitate, ci procesele educaționale care se desfășoară în și prin ele.** Or, acest lucru nu se poate realiza decît dacă în depistarea problemelor științei conducerii în învățămînt se situează în prim plan și investigația analitică din interiorul conducerii sistemului și procesului educațional, care reprezintă capitalul nostru efectiv în elaborarea unor idei consistente. Formele de conducere a activității educaționale la diverse grade de învățămînt și nivele ierarhice constituie puncte nodale care concentrează într-un tot conținutul, experiența valoroasă, metodele, procedeele, tehnicile acțiunii de conducere, în funcție de care se apreciază și efectele lor formative. Intervine, în cadrul relațiilor de interdependență dintre știința generală a conducerii și cea specifică învățămîntului, un traiect de reciprocitate, în sensul că prima oferă celei de-a doua orientarea pentru soluționarea problemelor teoretice și practice specifice, iar din activitatea de conducere în cadrul învățămîntului și din alte domenii de activitate umană se extrag tezele care prezintă într-o formă teoretică de maximă generalitate procesul de conducere la nivel social-global. Cu alte cuvinte, se exercită de către știința conducerii în învățămînt, prin funcțiile, formele și metodele care se realizează în cadrul ei, cît și prin retrofuncțiile sale, acțiunea inversă asupra factorilor de conducere sociali-globali care o generează.

Prin demonstrațiile noastre de pînă acum, știința conducerii în învățămînt este situată mai mult în relație dialectică de subordonare cu știința generală a conducerii, fiind, pe de o parte, cuprinsă în sfera acesteia, iar pe de altă parte, aducînd, în anumite limite, o anumită contribuție la elucidarea sau la construirea ei. Dar, știința conducerii în învățămînt nu poate fi redusă la atît sau, mai precis, nu poate fi separată de sistemul științelor pedagogice. Se remarcă pe drept cuvînt că elaborarea unei teorii a conducerii în învățămînt cere efortul comun al mai multor științe, de pildă, al ciberneticii, praxiologiei, psihologiei etc. Din rîndul acestora, pedagogia, cu diversele ei ramuri, ocupă un loc central, privilegiul ei datorîndu-se faptului că **problemele conducerii în învățămînt apar într-o foarte mare măsură disimulate, metamorfozate cu procesul instructiv-educativ, care este tratat în mod adecvat de pedagogie.**

Ajungînd aici, deschidem de fapt discuția reală asupra unui alt aspect al ipotezei formulate la început, anume faptul că teoria conducerii în învățămînt apare și într-un context de semnificații definitorii pedagogiei. Pentru că a face abstracție de aceasta, în condițiile în care pedagogia se integrează în toate actele de conducere educațională, înseamnă a spune orice și oricum. Or, între știința conducerii în învățămînt și pedagogie există o condiționare de existență, de structură și de metodologie, care merită o analiză specială.

НАУКА РУКОВОДСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ

(Р е з ю м е)

Очерк исходит из гипотезы, что наука руководства на уровне социальной глобальной системы имел важнейшие последствия и распостранение на все секторы общественной жизни. Этот факт предполагает распознание отдельных общих факторов науки руковогства, входящие в

широкое общение с образованием, как выражение их универсальности. Но в научном руководстве образования существуют и специфичнские факторы, которые отличают его от других руководящих форм и которые могут доказать составление отдельно дисциплины со специалным уставом в двойной системе координатов: как общая наука руководства и как и с системой педагогических наук, к которым добавляются многочисленные связи с другими самостоятельными и научмыми предметами. Находя в очерке наличие первого координата в различных аспектах науки руководства в образовании автор закючает, что между ней и педагогическими дисциплинами существует обусловленность существовавия, структуры и методологии которая заслуживает специального анализа.

LA SCIENCE DE LA DIRECTION ET L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

L'étude part de l'hypothèse que la science de la direction au niveau du système social global a des implications de la plus grande importance et étendue sur tous les secteurs de la vie sociale. Ce fait suppose l'identification de quelques facteurs généraux de la science de la direction qui entrent en large communion aussi avec l'enseignement, comme expression de leur universalité. Mais, dans la direction scientifique de l'enseignement il y a aussi des facteurs spécifiques, qui la distinguent des autres formes de direction et qui peuvent démontrer la formation d'une discipline à statut spécial, dans un système double de coordonnées : avec la science générale de la direction, de même qu'avec le système des sciences pédagogiques, auxquelles on ajoute les articulations multiples avec d'autres disciplines scientifiques autonomes. En surprenant, dans le cadre de l'ouvrage, l'existence de la première coordonnée dans les différents aspects intrinsèques de la science de la direction dans l'enseignement, l'auteur conclue qu'entre celle-là et les disciplines pédagogiques il existe un conditionnement d'existence, de structure et de méthodologie, qui mérite une analyse spéciale.

MANAGEMENT AND EDUCATION

(Abstract)

The paper starts from the hypothesis that the management at the level of global social system has most important and large implications on all the branches of social life. This fact requires the identification of certain general features of the management which come into contact with education as an expression of their universality. But, in the educational management there are also specific features wich differentiate it from the other forms of management and which can demonstrate the foundation of a new discipline with a special status in a double system of coordinate : both with the general management and with the system of pedagogical sciences, to whom other scientific disciplines are connected. Stating, within the paper, the existence of the first coordonate in various intrinsic aspects of the educational management, the author concludes that between these aspects and the pedagogical disciplines there is a conditioning of existence, structure and methodology which is worth analysing.

Rezultate ale cercetărilor experimentale de didactică

EMILIA CONSTANTINESCU — şef de secţie
NICOLAE STĂNESCU — cercetător ştiinţific principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

I. 1. Scopul educaţiei şi deci şi al învăţămîntului prin care educaţia se realizează în modul cel mai organizat este formarea, dezvoltarea tinerei generaţii, pentru a se putea integra activ şi eficient în viaţa socială. Aceasta implică dobîndirea de către tineret a unui comportament adecvat condiţiilor în care va trăi, adică însuşirea unor cunoştinţe, priceperi, deprinderi şi norme morale corespunzătoare unei etape viitoare de dezvoltare a societăţii, sensibil deosebită de cea de astăzi, dat fiind ritmul extrem de rapid al transformărilor ce survin în toate domeniile vieţii. În cercetările pedagogice care urmăresc decelarea condiţiilor optime pentru a asigura „deplina înflorire a personalităţii umane" [1] se impune astfel o viziune *prospectivă* [2], absolut necesară pentru definirea „comenzii sociale" în perspectivă şi formularea clară a idealului de om pe care trebuie să-l educăm. Iată de ce în metodologia cercetărilor întreprinse în secţia de didactică din Institutul de ştiinţe pedagogice în ultimii ani punctul de plecare l-a constituit : a) determinarea *scopurilor* instructiv-educative urmărite în procesul de învăţămînt (în general şi la fiecare obiect în parte) pentru satisfacerea idealului prospectat şi b) formularea explicită a *obiectivelor* ce trebuie urmărite pentru atingerea scopurilor respective. Ulterior, în elaborarea proiectelor de cercetare au fost formulate ipoteze privind : c) *mijloacele* cele mai potrivite pentru realizarea obiectivelor urmărite şi, în fine, s-au stabilit d) *criterii* de apreciere a *eficienţei* realizate prin cercetările întreprinse.

2. În mod concret, în stabilirea *scopurilor* instructiv-educative ale procesului de învăţămînt am plecat de la ipoteza — acceptată ca atare pe plan mondial — că *accentuarea funcţiei formativ-educative* a învăţămîntului (atît prin conţinutul învăţămîntului, cît şi prin tehnologia didactică) este principala cale de realizare a premiselor integrării sociale a tineretului în condiţiile vieţii contemporane. În lumea modernă — în care se accentuează continuu decalajul dintre creşterea masivă a cantităţii de informaţie acumulată de societate şi capacitatea individuală de asimilare a cunoştinţelor, care rămîne relativ constantă — obiectivul fundamental al şcolii nu mai poate fi însuşirea unui mare volum de cunoştinţe — într-o măsură însemnată perisabile —, ci înzestrarea elevilor cu „instrumentele" cunoaşterii. [3] Aceasta înseamnă însuşirea de către tineret a unor *probleme fundamentale* din diferitele domenii ale cunoaşterii umane prin care să se realizeze, ca premise ale

[1] *Declaraţia universală a drepturilor omului*, O.N.U., dec. 1948, art. 26.
[2] Robert Dottrens şi colab., *A educa şi a instrui*, E.D.P., Bucureşti, 1970.
[3] Robert Dottrens, *Op. cit.*

unei „educații permanente" *dezvoltarea capacităților de cunoaștere și creație ale elevilor, înarmarea lor cu stăpînirea procedeelor fundamentale de cunoaștere și investigație ale științei*, cu posibilitatea de a acumula independent noi informații și a le transforma în convingeri, de a-și însuși noi procedee de gîndire și de a-și elabora noi moduri de acțiune. Ca atare, în cercetările noastre am pornit de la premisa că învățarea trebuie să devină din ce în ce mai mult însușirea unor *metode* de lucru apte de a se perfecționa și de a se restructura în raport cu exigențele științei și ale vieții sociale în ansamblu.

Un învățămînt cu adevărat formativ nu-și poate limita preocupările la dezvoltarea intelectuală a elevilor, acesta fiind doar unul din complexele aspecte ale personalității umane. De aceea, cercetările întreprinse în secția noastră au în vedere valorificarea multiplelor *valențe educative* ale fiecărui obiect de învățămînt, în sensul antrenării nu numai a proceselor intelectuale, ci și a vieții afective și morale a elevilor, a întregului lor comportament.

3. Pentru prospectarea *mijloacelor* (conținutul, tehnologia învățămîntului) menite să realizeze scopurile propuse, principalii factori luați în considerație au fost: pe de o parte, *copilul* privit în special sub raportul particularităților dezvoltării sale pe diferitele etape ale școlarității și, pe de altă parte, *stadiul actual și tendințele de dezvoltare ale diferitelor domenii ale cunoașterii umane* sub raport informațional și metodologic, analizate în principal din perspectiva contribuției lor la formarea personalității elevului.

Avînd în vedere acești parametri, elaborarea proiectelor de programe experimentale a implicat în general următoarele operații:

a) *Enumerarea explicită și detaliată a obiectivelor învățării* la obiectul respectiv — în final și pe etape — în raport cu scopul propus.

b) *Cercetarea stadiului și a tendințelor de dezvoltare a științei respective*, precizarea *ideilor fundamentale și a metodologiei* specifice domeniului respectiv.

c) *Selecționarea ideilor necesare a fi introduse în procesul de învățămînt* pentru satisfacerea obiectivelor urmărite.[4]

d) *Structurarea ideilor respective într-un sistem*[5] (în conformitate cu logica internă a științei) care să favorizeze dezvoltarea gîndirii logice a elevilor, continuitatea învățării, însușirea conștientă a cunoștințelor etc.

e) Integrarea în conținutul obiectului de învățămînt, a *metodologiei* specifice științei respective în scopul însușirii de către elevi a modalităților adecvate de abordare a domeniului respectiv.

f) Constituirea programelor școlare în „spirală ascendentă", respectînd *sistemul* de idei stabilit, plecînd de la premisa — larg acceptată pe plan mondial[6] — că orice cunoștință poate fi predată la orice vîrstă, dacă este adecvat prezentată.

În elaborarea programelor școlare au apărut toate implicațiile metodice ale unui învățămînt formativ și în primul rînd necesitatea identificării modalităților de maximă activizare a elevilor (a metodelor și mijloacelor de învățămînt celor mai adecvate).

Totodată, elaborarea programelor a pus problema asigurării *corelației* între diferite obiecte de învățămînt, a abordării disciplinelor de graniță, a utilizării aspec-

[4] J. S. Bruner, în lucrarea *Procesul educației intelectuale*, Ed. științifică, 1970. face o sinteză a discuțiilor purtate în 1959 în Woods Hale, la Cape Code, de 35 de oameni de știință și educatori în legătură cu problemele perfecționării predării științelor în școală. Între părerile exprimate la această conferință, și între vederile noastre există concordanță.

[5] J. S. Bruner, *Op. cit.*, p. 46, 57.

[6] J. S. Bruner, *Op. cit.*, p. 59, 74.

telor metodologice comune pentru diferitele domenii ale ştiinţei şi a realizării unor sisteme de cunoştinţe integratoare intradisciplinare şi interdisciplinare — mai ales către sfîrşitul şcolarităţii. (În această privinţă dificultatea majoră pe care am întîmpinat-o a fost faptul că în secţia noastră nu au fost întreprinse cercetări de această natură la toate disciplinele şcolare cuprinse în planul de învăţămînt şi ca atare au rămas aspecte neabordate, probleme neelucidate privind corelarea şi integrarea cunoştinţelor).

g) După elaborarea proiectelor de programe de către specialiştii din secţia de didactică a urmat discutarea lor cu cercuri largi de profesori — în scopul de a valorifica şi experienţa acumulată în activitatea practică de cadrele didactice.

4. *Experimentarea programelor* a fost, fără îndoială, etapa cea mai laborioasă şi în principiu s-a desfăşurat în felul următor :

Într-o primă fază, programa a fost aplicată la un număr restrîns de clase, de obicei chiar de către însuşi cercetătorul care a elaborat-o. În acest scop au fost realizate manuale experimentale. Pe baza rezultatelor obţinute în această fază s-au adus corective proiectului iniţial şi — în unele cazuri — au fost elaborate îndrumări metodice sumare.

În faza următoare, programa a fost aplicată — de către profesori aleşi dintre cei mai activi şi competenţi — la mai multe clase, luate la întîmplare sub raportul nivelului la învăţătură, atît în localităţi urbane, cît şi rurale, din diferite regiuni ale ţării.

5. *Eficienţa* programelor în ambele faze a fost apreciată pe baza unor probe de control (teste), constituite astfel încît să pună în evidenţă măsura în care au fost realizate obiectivele urmărite.

Proiectele de programă (în special pentru clasele I—VIII), perfecţionate în urma experimentării lor, au fost supuse discuţiei cadrelor didactice şi au întrunit în principiu adeziunea unanimă a acestora. Cercetările privind clasele liceale — urmînd aceeaşi metodologie — sînt în momentul de faţă într-o fază mai puţin avansată, ele constituind, de altfel, preocuparea noastră principală pentru etapa următoare.

II. Pentru ilustrarea mai concretă a modului în care s-au desfăşurat cercetările întreprinse de secţia noastră în domeniul perfecţionării procesului de învăţămînt, ne vom referi în continuare la una dintre disciplinele care, datorită cuceririlor spectaculoase din ştiinţa respectivă, a comportat dificultăţi mai mari în acţiunea de modernizare — şi anume *fizica*.

În planul de învăţămînt al şcolii noastre generale fizica apare ca obiect independent în clasa a VI-a, predîndu-se în cîte 2 ore săptămînal pînă în clasa a VIII-a, iar în clasele IX—X în cîte 3 ore săptămînal. În liceu, în conformitate cu actualul plan de învăţămînt, fizica se predă după cum urmează : la anul I în 3 ore săptămînal, în anii II şi III — secţia reală — cîte 4 ore săptămînal, în anul IV — secţia reală — în 3 ore săptămînal. La secţia umanistă cîte 2 ore săptămînal, în anii II, III şi IV.

Cercetările privind perfecţionarea predării fizicii în şcoala generală au început în anul şcolar 1964—1965 printr-o investigaţie preliminară [7], prin care s-a urmărît să se stabilească modul de predare a fizicii în etapa respectivă. Plecînd de la concluziile ce s-au desprins din această investigaţie a fost elaborat un proiect de

[7] E. Constantinescu, M. Gall, *Perfecţionarea predării cunoştinţelor de fizică în şcoală*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1966.

cercetare și a fost întreprinsă o cercetare experimentală ale cărei rezultate au fost publicate în diferitele etape ale desfășurării ei. [8]

Începînd din anul școlar 1968—1969 au fost întreprinse și cercetări experimentale privind predarea fizicii în liceu.

Pe baza cercetărilor efectuate pînă în prezent au fost elaborate manuale publicate în diferitele etape ale desfășurării ei [8].

Cercetările care inițial s-au desfășurat la Școala generală nr. 122 din București * și la Liceul nr. 15 din București **, au fost ulterior extinse la 19 școli generale și licee din diferite localități ***.

Stabilirea *obiectivelor* generale ale predării fizicii în școala de cultură generală s-a făcut plecînd de la posibilitățile specifice pe care le oferă această știință pentru realizarea scopului general al instruirii și educării tinerei generații, adică :

O *informare sistematică* și la nivel contemporan a elevilor în problemele fundamentale ale fizicii.

Operaționalitatea cunoștințelor — posibilitatea folosirii lor în situații noi pentru rezolvarea unor probleme teoretice și practice.

Dezvoltarea gîndirii științifice a elevilor, formarea deprinderilor de muncă intelectuală, a capacității de a explica diferite aspecte din natură sau din tehnică, de a aprecia desfășurarea fenomenelor în condiții diferite pe baza legilor fizice (dezvoltarea capacităților de observare, comparație, analiză a fenomenelor, de stabilire a analogiilor, de descriere fenomenologică corectă, de integrarea fenomenului în categoria din care face parte — pe baza unor criterii determinate ; stabilirea interrelațiilor cu alte fenomene ; găsirea explicațiilor cu ajutorul teoriilor fizice etc.

Dezvoltarea unei gîndiri tehnice și formarea unor deprinderi practice : măsurarea, exprimarea cantitativă a fenomenelor ; aprecierea erorilor de măsurare și a cauzelor lor, stabilirea relațiilor cantitative între mărimile care descriu legic desfășurarea fenomenelor (verificarea valabilității legilor) ; mînuirea aparatelor, a instrumentelor celor mai frecvent folosite în practică ; capacitatea de a găsi soluții practice și originale unor probleme ridicate de practică etc. Familiarizarea elevilor cu procedeele simple ale unei cercetări științifice.

Formarea unei concepții științifice despre realitate. Valorificarea valențelor fizicii pentru formarea elevilor în spirit umanist.

Pentru realizarea acestor obiective am avut în vedere următoarele coordonate fundamentale :

---

[8] E. Constantinescu, M. Gall, *Experimentarea unui conținut modern la fizică*, Comunicare ținută la sesiunea Institutului de științe pedagogice, 1967; E. Constantinescu, M. Gall, *Introducerea noțiunii de vector la fizică la clasa a VI-a*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1967; E. Constantinescu, M. Gall, *Un nou mod de a concepe perfecționarea predării cunoștințelor de fizică la cl. a VI-a*, în *Studii și cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1967; E. Constantinescu, V. Filipescu, *Principii de elaborare a conținutului învățămîntului în școala de 10 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1969; E. Constantinescu, N. Stănescu, *Folosirea metodei modelării în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969.

[9] M. Gall, E. Constantinescu, *Manual experimental de fizică pentru clasa a VI-a*, ediția a II-a, 1969 — uz intern ; M. Gall, E. Constantinescu, N. Stănescu, *Manual experimental de fizică pentru clasa a VII-a*, ediția a II-a, 1970 — uz intern ; N. Stănescu, M. Petrescu-Prahova, *Manual experimental de fizică pentru anul I secția reală*, ed. I, 1969; N. Stănescu, L. Panaiotu, I. Buzu, I, Chelu, M. Petrescu-Prahova, *Manual experimental de fizică pentru anul II*, secția reală, ed. I, 1970.

* Profesori experimentatori: M. Gall, Marcela Pîrșan, Mihai Ghergaru.

** Profesori experimentatori: N. Stănescu și S. Mora.

*** Profesori experimentatori: Lidia Panaiotu, Maria Petrescu-Prahova, Iunian Chelu, Melania Mișarca, Maria Sorescu, Iulian Buzu, Ovidiu Constantinescu, Constantin Nicolescu, Dumitru Manda, Leontina Petrescu, Mihai Alexandru, Mihai Tironiac, Pretz Francisc, Rodica Păunescu, Liviu Bădulescu, Cleopatra Zaharia, Oane Paul, Elena Dîndăreanu, Rodica Anghel.

1. *Aducerea la nivel contemporan a conținutului fizicii*, prin *reconsiderarea tuturor cunoștințelor cuprinse în programe din perspectiva noilor descoperiri științifice*. Avem în vedere faptul că noile cuceriri ale științei nu rămîn fapte izolate, independent de care fizica „clasică" să-și poată conserva integritatea. Dimpotrivă, ele determină *restructurarea fundamentală a viziunii teoretice asupra domeniului fizicii în ansamblu* [10], deci și asupra aspectelor particulare, care nu mai pot fi gîndite corect decît în acest context înnoitor. Ca atare, în programele experimentale noile achiziții ale științei nu au fost introduse prin simpla „alăturare" la cunoștințele vechi. Istoria dezvoltării fizicii nu coincide nemijlocit cu logica ei, astfel că o descoperire de dată foarte recentă poate să constituie un principiu explicativ cu o valabilitate atît de generală, încît să necesite o abordare complet diferită de cea „clasică" a multor noțiuni și categorii din toate ramurile fizicii. De pildă, *concepția cuantică* are implicații în toată fizica și a dus la reliefarea *caracterului statistic și probabilistic al legilor fizicii atomice și nucleare; prin teoria electromagnetică se relevă materialitatea cîmpului fizic* și de aici ideea *propagării din aproape în aproape;* în lumina *teoriei relativității* multe din conceptele fizicii clasice și-au modificat semnificația; *masa* încetează de a mai fi considerată un invariant și devine funcție de viteză, *spațiul și timpul* își pierd atributul de absolute — recipiente pasive ale materiei și neinfluențate de ea — și devin *relative*, dependente de materie, iar *gravitația* însăși este înțeleasă ca o consecință a unei inerții generalizate în spațiul deformat de prezența corpurilor cu mase imense; formularea relativistă a relației reciproce dintre masă și energie devine un instrument indispensabil în cercetările fizicii nucleare; o dată cu descoperirea *reacțiilor nucleare* care dovedesc că speciile atomice se pot schimba este *afectată însăși clasica notă definitorie a fenomenelor fizice* — anume că în aceste fenomene rămîne neschimbată natura substanței corpului, întrucît dezintegrarea și transmutarea nucleară rămîn în afara acestei definiții și ca atare se impune o nouă definiție a fizicii, suficient de cuprinzătoare pentru a acoperi toate domeniile pe care le studiază.

Din aceste considerente, în programele experimentale logica științei a prevalat asupra prezentării istorice a descoperirilor. în sensul că în *structurarea* cunoștințelor am pornit de la actualul stadiu de dezvoltare a științei. Astfel, deși posibilitățile de înțelegere ale elevilor din clasele mici nu permit abordarea explicită a teoriilor moderne chiar de la început, în programele experimentale noi am prezentat întregul conținut al fizicii din perspectiva acestor teorii încă de la primul ei nivel de predare. Experiența ne-a dovedit că în caz contrar, cînd noțiuniie se însușesc în primă instanță într-o accepțiune depășită, neștiințifică, aceasta constituie ulterior un obstacol greu de trecut pentru înțelegerea lor adecvată, fără a mai vorbi de faptul că aceste cunoștințe sînt lipsite de valoare operațională și nu contribuie la formarea gîndirii științifice a elevilor. Probele pe care le-am aplicat în anii anteriori la unele clase de control [11] au scos în evidență faptul că dacă, de exemplu, gravitația este tratată mai întîi pe baza teoriei atracției universale, care implică perimata explicație prin acțiunea la distanță, mai tîrziu, înțelegerea ei adecvată pe baza teoriei cîmpului gravitațional este mult îngreuiată. De asemenea s-a observat că atunci cînd masa este prezentată la început ca o *proprietate* generală a corpurilor și este definită drept „cantitate de substanță care alcătuiește un corp", elevii întîmpină ulterior mari dificultăți în a o gîndi ca mărime fizică prin care se

[10] E. H. Hutten, *Ideile fundamentale ale fizicii*, Ed. enciclopedică română, 1970.
[11] E. Constantinescu, M. Gall, *Un nou mod de a concepe perfecționarea predării cunoștințelor de fizică la clasa a VI-a*, E.D.P., 1967.

măsoară inerţia şi care în mecanica relativistă devine o *variabilă*. Dimpotrivă, probele de control aplicate claselor experimentale, la care cunoştinţele au fost predate ştiinţific de la început, în sensul că gravitaţia a fost explicată pe baza cîmpului gravitaţional ca suport al acestei acţiuni — prezentat, bineînţeles, la un nivel accesibil — au dovedit că elevii şi-au însuşit de la început un mod corect de a gîndi fenomenele respective. Mai mult, în cadrul programelor experimentale noţiunea de cîmp gravitaţional a putut fi valorificată ulterior — prin analogie — la studiul celorlalte tipuri de cîmp, dobîndind prin aceasta o operaţionalitate deosebită, *imprimînd procesului de învăţare* un caracter conştient şi contribuind, astfel, *la dezvoltarea gîndirii elevilor*. În mod similar, prezentînd de la început *inerţia* (şi nu masa) drept proprietate generală a corpurilor, iar *masa* ca *măsură* a acesteia, ulterior nu a existat nici o dificultate în înţelegerea variaţiei masei în mecanica relativistă.

Aşadar, unul din principiile care ne-au călăuzit în elaborarea programelor experimentale a fost restructurarea lor, în sensul apropierii lor de *teoriile moderne* şi de *logica* interioară a fizicii actuale.

2. Pentru înţelegerea de către elevi, cît mai devreme posibil, a logicii ştiinţei respective, programa experimentală a cuprins prezentarea *explicită*, ca temă de studiu, a criteriilor care stau la baza succesiunii capitolelor şi noţiunilor. Astfel, încă din clasa a VI-a, după prezentarea unor cunoştinţe elementare despre structura substanţei, s-a inclus în programă o temă prin care se explică ordinea capitolelor fizicii (Mecanică, Căldură, Electricitate, Optică, Fizică atomică şi nucleară) [12] prin *complexitatea tipurilor de mişcare fizică a materiei*, atît din punctul de vedere al *suportului mişcării* — corp, moleculă, atom, electron, cîmp, foton — cît şi al *modului de realizare a mişcării* — ordonat, dezordonat sau prin variaţia valorilor unei mărimi fizice. Lucrările de control au scos în evidenţă că înţelegerea structurii logice a cunoştinţelor a contribuit la *sporirea caracterului conştient al învăţării*, la dezvoltarea priceperii de sistematizare şi ierarhizare a noţiunilor şi a posibilităţii de a opera cu acestea. Totodată, structura logică a cunoştinţelor i-a condus pe elevi spre înţelegerea legăturilor obiective existente în realitate, sistemul unitar de cunoştinţe oferindu-le o imagine cuprinzătoare asupra realităţii fizice, ceea ce, evident, constituie o premisă deosebit de importantă pentru *formarea concepţiei ştiinţifice despre lume*.

3. Reconsiderarea de ansamblu a succesiunii cunoştinţelor şi asigurarea continuităţii lor au fost însoţite de o *ierarhizare valorică a temelor*. Au fost selecţionate *ideile fundamentale* care trebuiau incluse cu necesitate în programe — criteriul de selecţie fiind, evident, măsura în care cunoştinţele respective pot contribui la realizarea obiectivelor urmărite prin predarea fizicii — şi *au fost eliminate noţiunile închise*, care nu slujesc înţelegerii altor cunoştinţe şi sînt predate de obicei numai pentru a spori volumul de informaţie a elevului. (De exemplu, studiul şi calcularea circuitului magnetic dau cunoştinţe elevului despre funcţionarea unor aparate electrice, dar nu conduc la valorificarea ulterioară a acestora. De asemenea, noţiunea de oscilaţie armonică se intuieşte pe temeiul experimental al pendulului elastic şi al pendulului gravitaţional; dar studiul dezvoltat al pendulului gravi-

[12] În *Dialectica* — „Revue internationale de philosophie de la connaisance", vol. 21, Fasc. 1—4, 1967, mulţi profesori (ca Fleury, Mercier, Messel, Valera etc.) răspunzînd la o anchetă făcută în iunie 1967, consideră că împărţirea clasică a cursului de fizică nu mai convine prezentului. Ei socotesc că anumite noţiuni de bază, împreună cu ideile pe care le includ ca: particulă, undă, cîmp, statistică etc. şi legi ca cea a conservării sau a invarianţei ar putea deveni idei de organizare a unui nou curs de fizică, mai apropiat de modul de gîndire ştiinţifică contemporană. O asemenea structurare a cursului de fizică, plecînd de la ideile fundamentale, este vizată şi de unele cercetări de perspectivă ale Institutului nostru.

tațional nu are implicații în dezvoltarea ulterioară a predării fizicii, rămînînd o noțiune închisă, deci cu slabă valoare operațională și formativă. Același caracter îl are și predarea unor fenomene secundare la electroliză ca polarizarea electrozilor etc.

4. Un alt principiu care ne-a călăuzit în elaborarea programelor a fost *gruparea materiei de studiu în jurul ideilor de bază, de exemplu ideea de substanță:* explicarea fenomenelor macroscopice prin procesele microscopice ale particulelor componente ale substanței; ideea de *cîmp* ca suport al interacțiunilor valorificată în toată predarea fizicii, la toate nivelele, astfel încît în mintea elevilor s-a putut contura o imagine adecvată despre materie și formele ei structurale; ideea de *energie*, transmiterea, transformarea și conservarea ei (legarea între ele a diferitelor procese sau urmărirea desfășurării unui proces pe temeiul considerațiilor energetice etc.). *Renunțarea* — pe această cale — *la amănunte și fapte nesemnificative* a constituit una din modalitățile de evitare a supraîncărcării [13]. Totodată, prin structurarea logică a cunoștințelor, realizîndu-se *continuitatea* lor, *s-au creat — în cadrul fiecărui capitol — premisele înțelegerii ideilor conținute în capitolele următoare*, evitîndu-se orice discontinuitate.

5. Necesitatea ordonării logice a cunoștințelor într-un ansamblu unitar, plecînd de la actualul stadiu de dezvoltare a fizicii, nu ne-a făcut să pierdem din vedere faptul că schițarea *evoluției istorice* a unor noțiuni — realizată în limitele timpului de care dispunem — are o deosebită *valoare educativă*.

Pe această cale elevii au înțeles că actualele noastre cunoștințe sînt produsul unei lungi evoluții, realizate adesea după numeroase erori și confuzii și că, astăzi, fiind încă în plină dezvoltare, unele din conceptele noastre se pot schimba din nou sub influența noilor experiențe. Totodată, acest mod de prezentare a permis să se situeze cunoștințele în contextul istoric în care au fost elaborate de-a lungul marilor etape ale gîndirii științifice, fapt care a adus o importantă contribuție la cultura generală a elevilor și a permis valorificarea potențelor formative ale fizicii pe *linia educației umaniste*.

Cunoașterea progresului înregistrat de *tehnica* actuală a prilejuit evidențierea *caracterului util*, importanța pentru viața a cunoștințelor științifice, iar înțelegerea ideii că acest progres tehnic reprezintă concretizarea istorică a unor aptitudini general umane a fost valorificată în sensul sădirii în sufletul elevilor a încrederii în posibilitățile uriașe ale științei și a dorinței de a contribui la progresul omenirii.

Concepută în acest sens, *fizica deschide largi perspective acțiunii de orientare școlară și profesională a elevilor*, atît în școala generală cît și în liceu, întrucît — oferind înțelegerea principiilor generale de construcție și funcționare a celor mai diferite mecanisme, agregate și instalații — ea pune în evidență, explicit, aplicabilitatea cunoștințelor în tehnică și, implicit, cerințele diverselor profesiuni tehnice, de orice nivel, față de pregătirea în domeniul fizicii, ca bază pentru însușirea eficientă și rapidă a tehnicii și tehnologiei oricărei profesiuni alese.

În concluzie, deși pentru însușirea unui sistem închegat de noțiuni sînt evidente avantajele prezentării cunoștințelor într-o ordine strict logică, în programele experimentale — din rațiuni educative — am făcut uneori apel și la anumite incursiuni cu caracter istoric.

6. O altă idee călăuzitoare în elaborarea programelor experimentale de fizică a fost aceea că perfecționarea predării fizicii și sporirea funcției formativ-educative

[13] În *Dialectica*, *Op. cit.*, 259—261, se face o recomandare în același sens.

a acesteia comportă — concomitent cu restructurarea conținutului ei informațional — *asimilarea, în procesul de învățămînt a ceea ce este nou în metodologia științei fizicii.*

a) În această ordine de idei am avut în vedere, de pildă, faptul că astăzi în știință se operează din ce în ce mai puțin cu entitățile corp, lucru etc. — luate independent — și că în schimb se impune, tot mai pregnant, categoria de *sistem material*, caracterizat prin tipuri specifice de *structuri* și *interacțiuni*, care reflectă mult mai adecvat legătura indisolubilă și interdependența fenomenelor reale.[14] Valorificarea ideii de sistem s-a dovedit deosebit de fecundă în elaborarea întregului curs de fizică, întrucît ne-a oferit posibilitatea integrării organice a categoriilor fundamentale ale fizicii într-o viziune unitară. Totodată, stăpînirea de către elevi a noțiunii de sistem le-a permis înțelegerea contemporană a proceselor fizice. Ei și-au dat seama că, de exemplu, nu se poate vorbi de energia potențială a unui corp, luat independent, ci că energia aparține sistemelor, pentru că presupune interacțiunea ; tot astfel, elevii au putut concepe clar anumite teme mai dificile, cum este legea conservării impulsului, înțelegînd că în sistemul fizic forțele interioare — expresie a interacționării elementelor componente ale acestuia — pot modifica impulsurile diferitelor elemente, dar suma lor vectorială nu se va schimba, dacă rezultanta forțelor exterioare va fi nulă etc.

b) Pentru valorificarea cuceririlor metodologice ale științei în procesul de învățămînt am folosit — atît în elaborarea programelor, a manualelor experimentale, cît și în predarea cunoștințelor — *metoda modelării* și cu precădere modelarea analogică[15]. Rezultatele obținute prin aplicarea programelor experimentale au evidențiat faptul că folosirea *conștientă* de către elevi a metodei modelării, sub toate aspectele, a contribuit în mod efectiv la înțelegerea adecvată a cunoștințelor predate. Lămurindu-li-se de la început elevilor ce reprezintă un model și ce rol joacă el în cercetarea și în studierea fizicii, ei au putut sesiza mai pregnant și motivat de ce sînt necesare atîtea „idealizări" în studiul fizicii : punct material, gaz perfect, lichid ideal, solid rigid, mișcare oscilatorie armonică, pendul matematic, bobină fără rezistență electrică, rază de lumină etc. Totodată, arătîndu-li-se elevilor în mod *explicit* că legile fizice reflectă legități ale realității, dar că modelele (expresiile) lor matematice au numai anumite *domenii de valabilitate*, în afara cărora ele nu au semnificație, se evită situații ca acelea cînd elevii aplică, de exemplu, legea lui Coulomb la calcularea forțelor în cîmpul electrostatic dintre armăturile unui condensator.

În mod deosebit trebuie subliniat faptul că folosirea modelării în *organizarea cunoștințelor* în programele și manualele experimentale ne-a permis *realizarea unei mari economii de timp.*

Astfel, o anumită categorie de fenomene a putut fi tratată pornindu-se de la studierea aprofundată a unui caz particular, dar reprezentativ pentru o întreagă categorie de fenomene — studierea cazului respectiv făcîndu-se prin evidențierea aspectelor esențiale pentru întreaga gamă de fenomene analoge. Informațiile primite și metodologia specifică folosită în studierea temei respective au constituit pentru elevi *un model de abordare a fenomenelor analoge* (referindu-se evident, în fiecare caz și la diferențele specifice).

---

[14] E. Hutten, *Op. cit.*, p. 98.

[15] În legătură cu cercetările întreprinse în această direcție, a se vedea E. Constantinescu, N. Stănescu, *Folosirea metodei modelării în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969.

Astfel, după studierea amănunțită a comportării corpurilor în cîmpul gravitațional s-a putut introduce cu ușurință noțiunea de potențial electric, prin analogie cu potențialul gravitațional, plecînd de la analogia dintre un sistem electric cu un sistem mecanic. Tot astfel, modelul „energie mecanică" a constituit punctul de plecare în însușirea, cu mare eficiență, a celorlalte feluri de energie ; modelul „cîmp gravitațional" a folosit la înțelegerea cîmpurilor potențiale (conservative) etc.

Pe această cale, elevii au obținut cu ușurință cunoștințe noi care, prin trecerea de la cunoscut la necunoscut, de cele mai multe ori prin efortul propriu al elevilor, au dobîndit pentru aceștia valoarea unor adevărate „descoperiri" [16]. Totodată, considerarea din perspective diferite a unor aspecte, în principiu analoge, a determinat atît o întregire, o completare treptată a informațiilor privind fenomenele respective — și prin aceasta o îmbogățire a „modelului" — cît și o *unificare*, o *sistematizare a cunoștințelor* din diferite domenii studiate, realizarea unor sinteze largi și *transferul informațiilor* atît în cadrul fizicii, cît și în domenii înrudite.

7. Abordarea, în procesul de învățămînt, a unor noi domenii de investigație ale fizicii și a metodologiei lor specifice a impus și o preocupare specială în sensul *familiarizării elevilor cu noi modalități de gîndire* fără de care domeniile respective nu pot fi înțelese adecvat. Anume, dacă modul de gîndire determinist, cu care se operează în mod curent, permite înțelegerea fenomenelor din domeniul mecanicii clasice, în schimb, fără gîndire probabilistică și fără stăpînirea noțiunilor fundamentale din domeniul statisticii și probabilității nu pot fi înțelese, în esența lor, fenomenele care se petrec la nivelul microcosmosului. [17] Din acest punct de vedere, *realizarea unei corelații eficiente a studiului fizicii cu al matematicii* a devenit imperios necesară. Astfel, folosirea limbajului matematic (mai ales în liceu) — prin formalizarea unor relații al căror sens fizic a fost clarificat — a constituit una din preocupările noastre esențiale, permițîndu-ne să asigurăm premisele teoretice și operaționale ale introducerii unor capitole de fizică modernă.

8. Eforturile depuse în direcția perfecționării programelor de fizică au vizat, în ultimă instanță, creșterea eficienței în predarea acestui obiect de învățămînt. Este evident, însă, că atingerea acestui obiectiv implică *o participare cît mai activă și conștientă a elevilor* la lecție. Iar această participare este determinată — în mod esențial — de măsura în care elevul devine conștient de scopul muncii educative, de faptul că el înțelege și acceptă acest scop, cu alte cuvinte de măsura în care elevul devine nu numai *obiect, ci și subiect al educației*, participînd la construirea propriei sale personalități. Unul din elementele fundamentale care favorizează participarea conștientă și activă a elevului la procesul de învățămînt îl constituie curiozitatea, interesul susținut pentru cunoaștere, în ultimă instanță *motivația*, care propulsează acțiunea și efortul elevului [18]. Pentru trezirea curiozității și interesului elevilor, noi am folosit cu precădere metoda *problematizării* — prin crearea unor situații care îl stimulează pe elev să-și pună întrebări și să caute soluțiile acestora. Lecțiile experimentale ne-au oferit posibilități deosebite pentru folosirea acestui procedeu [19], întrucît există adesea o mare discrepanță între explicația — de

[16] J. Bruner, *Op. cit.*, 48, sublinia necesitatea extinderii cercetărilor privind „descoperirea" ca procedeu de învățare. Cercetările noastre ne permit să apreciem că folosirea modelării este una din căile deosebit de fecunde în această direcție.

[17] E. Hutten, *Op. cit.*, p. 148; M. Born, *Fizica în concepția generației mele*, Ed. științifică, 1969, p. 50—51.

[18] R. Dottrens, *Op. cit.*, p. 27.

[19] Acest aspect este tratat în mod mai detaliat în articolul E. Constantinescu, M. Gall. *Un nou mod de a concepe perfecționarea predării cunoștințelor de fizică la clasa a VI-a*, în *Studii și cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1967.

cele mai multe ori simplistă — pe care elevii sînt înclinați să o atribuie unor fenomene fizice pe baza experienței lor personale și explicația științifică a acestora. O astfel de neconcordanță ne-a permis să stimulăm curiozitatea elevilor și să le creăm o dispoziție favorabilă însușirii cunoștințelor care le pot da răspuns la întrebările pe care și le pun.

Subliniem faptul că în cercetările noastre problematizarea a fost folosită nu numai ca metodă de predare a cunoștințelor în clasă ci și ca o modalitate de includere a cunoștințelor în manualele experimentale.[20]

Cercetările pe care le-am întreprins pînă în prezent în domeniul perfecționării predării fizicii constituie doar primul pas în această direcție. Multe din rezultatele obținute au fost deja valorificate atît în proiectele de programă pentru școala de cultură generală, cît și în organizarea experimentelor în curs de desfășurare.

Există anumite aspecte care nu au fost suficient aprofundate, în special crearea și folosirea unor mijloace de învățămînt mai adecvate noului conținut decît cele existente. Într-o perspectivă apropiată, ne propunem să aprofundăm tocmai acele aspecte rămase în umbră ; avem în vedere, de exemplu, cercetarea modalităților de realizare a unor filme didactice în care elementul explicativ să fie mult reliefat, în care să se folosească procedee de modelare prin animație (în special a proceselor microfizice) etc.

În perspectivă mai îndepărtată, ne propunem structurarea conținutului fizicii ca obiect de învățămînt într-un acord și mai deplin cu gîndirea științifică contemporană — chiar dacă aceasta ar duce la sacrificarea unor capitole menținute încă prin rutină în programele școlare — pentru a putea realiza mai deplin scopurile predării fizicii în lumina unui învățămînt formativ.

[20] Considerăm mai ilustrative din acest punct de vedere capitolele: *Fenome termice* din manualul experimental pentru cl. a VII-a și *Fizică moleculară* din manualul experimental pentru anul II liceu (capitole elaborate de N. Stănescu).

Integrarea mesajului emisiunilor „Telecinema pentru elevi" în sistemul de cunoştinţe al elevilor

VIRGINIA CREŢU
cercetător ştiinţific
Institutul de ştiinţe pedagogice

Emisiunile „Telecinema pentru elevi" transmise de televiziunea română în fiecare săptămînă, timp de 20 de minute, pentru elevii claselor a VIII-a, a XI-a şi a XII-a fac parte din categoria televiziunii de completare. Emisiunile de completare — al căror conţinut şi volum este delimitat de programele şcolare la un anumit obiect — sînt destinate vizionării de către elevi în timpul lor liber. În cadrul televiziunii de completare se desprind două tipuri mari de emisiuni : 1) emisiuni care urmăresc să aprofundeze şi să îmbogăţească cunoştinţele predate la clasă prin exemplificarea lor cu materiale audio-vizuale, de obicei inaccesibile profesorului unei clase şi 2) emisiuni-consultaţii, care urmăresc în principal să dezbată probleme dificile ale programei şcolare, ajutînd elevii mai ales pentru pregătirea examenelor. În cadrul acestor emisiuni, rolul teleprofesorului, care explică şi prezintă modalităţile de rezolvare şi soluţiile problemelor pe care le abordează, într-un mod asemănător profesorului clasei, este destul de mare.

Emisiunile-consultaţii au fost transmise în mod regulat de televiziunea română de la începutul anului şcolar 1969—1970. Institutul de ştiinţe pedagogice, semnalînd absenţa primului tip de emisiuni specifice televiziunii de completare, ca şi necesitatea sporirii numărului şi problematicii emisiunilor de televiziune destinate elevilor în timpul lor liber şi axate pe programa şcolară, a propus introducerea în programul televiziunii a emisiunilor „Telecinema pentru elevi", în cadrul cărora să se transmită filme didactice româneşti, lărgindu-se astfel aria lor de difuzare şi asigurîndu-se recepţionarea lor de către majoritatea elevilor noştri.

Îmbogăţirea tipologiei emisiunilor de teleşcoală, valorificarea resurselor deja existente pe care le oferă filmele didactice înseamnă o multiplicare a canalelor de informaţie specializate care stau la dispoziţia elevului, principalul receptor şi beneficiar al tuturor eforturilor de modernizare şi perfecţionare. Începînd din februarie 1970, s-au transmis 14 emisiuni „Telecinema pentru elevi" la diferite obiecte.

În aceste emisiuni, calităţile televiziunii, în special posibilitatea pe care o oferă de difuzare instantanee, pe o arie întinsă, a unor mesaje valoroase se îmbină cu avantajele filmelor didactice. Deoarece realizarea acestor filme nu a fost condiţionată de data emisiunii, ci s-a făcut în timp util, prin prezentarea audio-vizuală dinamică efectuată ele au depăşit în general mijloacele de demonstrare accesibile unui profesor sau tuturor laboratoarelor şcolare.

Sectorul „Mijloace moderne de învăţămînt" * din Institutul de ştiinţe pedagogice, pe baza datelor certe ale didacticii audio-vizuale a colaborat în mai multe etape ale realizării acestor emisiuni **, la stabilirea tematicii împreună cu profesorii de specialitate, la alegerea filmelor pentru emisiuni şi în unele cazuri la remontarea secvenţelor dictate de necesităţi didactice, la structurarea emisiunilor. Această re-

---

* Şef sector dr. Al. Gheorghiu. ** Au colaborat : Al. Gheorghiu, O. Oprea, V. Ferarini, N. Stănescu, E. Csengeri, V. Creţu.

structurare a cuprins nu numai filmul didactic, ci și comentariul teleprofesorului, înainte și după emisiune, pentru a asigura orientarea atenției elevilor, crearea unei motivații mai profunde, sublinierea concluziilor și chiar înlăturarea unor deficiențe ale filmului transpus pe micul ecran. De asemenea, a asigurat rubrica „Telecinema pentru elevi" din „Gazeta învățămîntului" care a precedat săptămînal emisiunea și care a oferit profesorilor atît date referitoare la conținutul emisiunilor, cît și indicații metodice privitoare la preluarea și la valorificarea lor. În același timp, s-a căutat ca prin cercetare să se deceleze condițiile propice valorificării maxime a aportului emisiunilor telecinema de către elevi și să se detecteze aportul didactic principal al acestor emisiuni.

La ora actuală, în lumina datelor deja validate de cercetările în domeniul mijloacelor audio-vizuale, apare ca desuetă studierea eficienței generale a mesajului audio-vizual în comparație cu eficiența structurilor didactice și a activităților școlare și extrașcolare care solicită integrarea acestui mesaj, dar din diverse motive nu o realizează. În general, problema pusă în termeni generali dacă mijloacele audio-vizuale sînt necesare sau nu și unde sînt necesare este rezolvată. De aceea, am considerat, de la bun început, că emisiunile de completare reprezintă pentru elevi atît o modalitate utilă de petrecere a unei părți din timpul lor liber, cît și un canal prin care se reactualizează cunoștințele lor școlare. Însuși obiectivul primar pe care și l-au propus inițiatorii emisiunilor „Telecinema", de a mări circulația mesajelor audio-vizuale existente și prin aceasta de a mări numărul elevilor care beneficiază de mesaje specializate impune necesitatea lor și solicită permanentizarea acestor tipuri de emisiuni. Convinși fiind că o informație suplimentară are întotdeauna un efect, indiferent dacă este exteriorizat, sesizabil sau nu, noi nu ne-am propus să comparăm cunoștințele elevilor care au vizionat emisiunile cu ale celor care nu le-au vizionat.

Cercetarea și-a stabilit două obiective principale : 1) să precizeze condițiile didactico-organizatorice în care mesajul emisiunii ajunge și este receptat de majoritatea destinatarilor cărora li se adresează — elevii ; 2) să studieze influența emisiunilor asupra diferitelor tipuri de cunoștințe pe care le posedă elevii, să stabilească cunoștințele — din sistemul de cunoștințe al elevilor — care integrează ameliorîndu-se, și care nu integrează mesajul televizat.

Metodele de cercetare pe care le-am preconizat au fost : experimentul, ancheta de opinie, convorbiri cu elevii și profesorii.

Dată fiind maturitatea elevilor pe care i-am cuprins în cercetare (clasele a XI-a), am considerat datele pe care ni le-au oferit în răspunsurile din chestionar și în conversații ca fiind certe și utile în conturarea unor concluzii referitoare la primul obiectiv pe care ni l-am propus. Aceste concluzii ar putea sta la baza unor decizii ce s-ar lua în acest domeniu.

Pentru realizarea primului obiectiv al cercetării am format trei grupe de elevi relativ egale. Prima grupă — grupa I (160 de elevi) a cuprins o parte din clasele care au fost supuse acțiunii experimentale. La această grupă, făcînd abstracție de faptul că profesorii și elevii puteau lua cunoștință din „Gazeta învățămîntului" și din „Programul de radio și televiziune" de existența și conținutul emisiunilor „Telecinema", s-a organizat, în mod sistematic, popularizarea acestor emisiuni. Profesorii claselor, la orele respective, au pregătit vizionarea emisiunilor, au punctat problemele lor principale, au creat o motivație a vizionării lor, iar după emisiuni, în diferite tipuri de lecții, s-au referit la conținutul acestora, l-au integrat în ansamblul celorlalte cunoștințe, au subliniat esențialul celor prezentate, într-un cuvînt au valorificat emisiunile potrivit indicațiilor primite în „Gazeta învățămîntului". Cele-

lalte grupe, grupa a II-a și grupa a III-a, au cuprins elevi din București (148 elevi) și din provincie (158 elevi), pentru care nu s-a organizat nimic special în vederea vizionării emisiunilor respective. Aceste grupe au fost surprinse de cercetător numai în momentul aplicării chestionarelor.

La fiecare din aceste trei grupe s-a aplicat un chestionar care cerea elevilor să indice emisiunile vizionate (întrebarea principală), să facă opțiuni în legătură cu emisiunea pe care au considerat-o drept cea mai folositoare pentru formația lor, să indice cunoștințele care au fost îndeosebi afectate de emisiuni, să facă aprecieri asupra modului de realizare a emisiunilor, să facă propuneri.

În ceea ce privește vizionarea filmelor de către elevi constatăm următoarele :

	Grupa I	Grupa a II-a	Grupa a III-a
elevi care au vizionat unele emisiuni	97,4%	63,2%	76,4%
elevi care n-au vizionat nici o emisiune	2,6%	36,8%	24,6%

În ceea ce privește numărul mediu de filme ce revin unui elev dintr-o clasă acesta este de 4,4 la grupa I, de 1,9 la grupa a II-a și de 3,1 la grupa a III-a. Precizăm că din seria „Telecinema pentru elevi" 6 filme se adresau claselor a XI-a.

Procentul ridicat de elevi, aproximativ o pătrime și o treime din elevii claselor din grupele a II-a și a III-a, care n-au vizionat nici măcar unul din filmele seriei „Telecinema pentru elevi", decalajele dintre prima grupă și celelalte două în ceea ce privește media de filme vizionate ne conduc la următoarele concluzii : elevii nu vizionează în mod spontan emisiunile ; emisiunea trebuie cu insistență popularizată de profesorii claselor respective ; vizionarea trebuie pregătită în timpul orei, unde se creează o motivație a vizionării acestor emisiuni ; profesorii claselor trebuie să se preocupe de organizarea unor recepții colective, în școală sau pe grupe de elevi la domiciliu (unii elevi justifică nevizionarea emisiunilor prin absența televizorului).

Pentru a vedea cu cîți elevi din clasă poate discuta profesorul pentru a valorifica o emisiune, am stabilit procentul elevilor care au vizionat fiecare film în parte. Se constată astfel că filmul *Produși obținuți din acetilenă* a fost vizionat de 72% din elevii claselor din grupa I, de 12,5% din elevii claselor din grupa a II-a și de 32,2% din elevii claselor din grupa a III-a. Aproximativ aceleași proporții între procente se păstrează și în cazul celorlalte emisiuni destinate clasei a XI-a : la grupa a II-a procentul maxim nu depășește 25%, iar la grupa a III-a 32,2%. Presupunînd că profesorii claselor respective ar fi dorit să facă valorificarea emisiunilor respective în orele de clasă, aceasta n-ar fi fost eficientă, deoarece discuțiile s-ar fi purtat numai cu o mică parte din clasă.

Am observat că gradul scăzut de popularizare a emisiunii în rîndul elevilor este strîns legat de gradul de cunoaștere a acesteia de către profesori. Una din cauzele care au contribuit la această situație este și faptul că emisiunile nu sînt organizate pe cicluri destinate unei anumite clase sau chiar unui anume obiect. Intervalul de 6 emisiuni între două emisiuni de istorie nu îndeamnă suficient un profesor la urmărirea sistematică a programului de radio și TV sau al rubricii din „Gazeta învățămîntului". Existența unui Buletin al radio-televiziunii școlare ar ușura mult munca profesorului — atît cea de cunoaștere a programării emisiunilor,

cît și pe cea de pregătire și de valorificare a emisiunilor în clasă — prin prezentarea pe larg a conținutului emisiunilor și prin prezența unor indicații metodice mai largi. Dar și fără acesta profesorii trebuie să fie conștienți că emisiunile care, valorificate corect, îi pot ajuta în munca lor trebuie popularizate sistematic în rîndul elevilor. Investiția de muncă în realizarea acestor emisiuni și a rubricii „Telecinema" trebuie corelată cu cea a cadrelor didactice.

În ceea ce privește cel de-al doilea obiectiv, pentru realizarea lui ne-am propus să urmărim conjugarea specifică ce se produce între cunoștințele din programa școlară oferite de mesaj și următoarele categorii de cunoștințe reținute de elevi după predarea capitolului respectiv din programă și pe care din rațiuni de expunere le-am numit :

— de tipul A — cunoștințe funcționale, din nucleul logic esențial al capitolului respectiv, cunoștințe a căror însușire, reactualizare și expunere solicită antrenarea virtualității operatorii a funcțiilor cognitive (caracterizarea din punct de vedere chimic a unei molecule, reacțiile caracteristice unei substanțe, descrierea și scrierea corectă a reacțiilor unei substanțe cu alte substanțe, descrierea transformărilor de energie ce se petrec într-un sistem fizic, explicația unui proces fizic etc.) ;

— de tipul B — cunoștințe cu o valoare educativă generală de genul : cunoașterea domeniilor de aplicabilitate a cunoștințelor esențiale ale programei, materializarea principiilor fizice, chimice în procese tehnologice, calități ale substanțelor care stau la baza produselor de larg consum etc.

Am considerat că prin cunoașterea impactului diferit al mesajului televizat asupra celor două tipuri de cunoștințe, prin analiza posibilităților și limitelor emisiunilor „Telecinema" în lumina cunoștințelor asupra televiziunii școlare validate de cercetarea științifică, ca și pe baza sugestiilor oferite de ancheta de opinie, vom putea să precizăm aspectele valoroase și aspectele mai puțin valoroase din punct de vedere didactic ale emisiunilor și ale folosirii respective ; să subliniem criteriile de alegere a filmelor pentru aceste emisiuni sau de selecționare a secvențelor pentru asamblarea emisiunii (în cazul în care se folosesc mai multe filme) ; să ne pronunțăm asupra eficienței modalităților de îmbinare a filmului prezentat în emisiune cu alte canale de comunicare prezente în aceeași emisiune (cuvîntul unui teleprofesor în primul rînd) ; să precizăm direcțiile principale în care trebuie să se îndrepte efortul de valorificare a emisiunilor de către profesorii claselor cărora le este destinat mesajul. Deci, în general să oferim sugestii privind conținutul, structura și modalitățile de valorificare a emisiunilor ce urmează a fi realizate în cadrul (conform) modelului general al televiziunii de completare.

Am considerat că evaluarea consecințelor vizionării emisiunilor de televiziune trebuie să se facă pe baza cunoașterii achizițiilor la capitolul respectiv înainte și în afara emisiunii. De aceea, înainte de emisiune am testat prin probe cunoștințele elevilor claselor experimentale iar după vizionarea emisiunii am testat din nou, la aceiași elevi, cunoștințele de la capitolul respectiv. Această metodă de investigație este cunoscută și folosită în literatura de specialitate sub diferite denumiri : metoda intervalului, tehnica gradului determinat (R. Davis), a generalizării integrative a cunoștințelor la aceiași elevi (W. Tröger). L. Bisky și G. Netzeband consideră că numai prin folosirea acestei metode, pe care ei o numesc metoda diferenței, devine posibilă oglindirea aproape exactă a ceea ce este efectul filmului ca proces [1]. Față de această metodologie cunoscută, am introdus anumite precauții, deoarece

[1] L. Bisky, Günther Netzeband: *Film-Forschung* in „Jugend Forschung" Heft 10, p. 53—62.

am considerat că un anumit grad de mascare prin procedeul de măsurare ar putea interveni. Ne-am propus cunoaşterea fixării anumitor cunoştinţe ce intervine prin aplicarea probelor la aceiaşi elevi înainte şi după emisiune, prin introducerea unui alt eşantion de elevi (reprezentativ şi de o mărime egală cu acela ale claselor experimentale), pe care l-am numit eşantionul claselor de verificare şi care a primit probe numai după vizionare. Am urmărit deci o dublă comparaţie : între cunoştinţele elevilor claselor experimentale înainte de emisiune şi cunoştinţele elevilor aceloraşi clase după emisiune, şi între cunoştinţele elevilor claselor experimentale înainte de emisiune şi cunoştinţele elevilor claselor de verificare. Am selectat pentru clasele experimentale un eşantion de 110 elevi, iar pentru clasele de verificare un eşantion de aceeaşi mărime. Deci, 220 de elevi au vizionat filmul prezentat de emisiune. Din aceşti 220, jumătate au primit probe şi înainte de emisiune. În cercetare am cuprins clasele a XI-a, singurele clase dintre cele cărora li s-au adresat emisiunile şi al căror timp liber nu era grevat de dominante deosebit de puternice (pregătire pentru examenele de admitere) şi care nu erau obişnuite să vadă rezolvarea problemelor cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale sau care nu terminaseră programul şcolar în timpul transmiterii emisiunilor. Ne-am oprit asupra obiectelor fizică şi chimie, deoarece : cele două tipuri de cunoştinţe pe care le-am stabilit erau evidente în structura acestor emisiuni, erau singurele cunoştinţe transmise într-un număr mai mare de emisiuni, al căror mecanism se preta la generalizări comune şi, în sfîrşit cunoştinţele respective nefiind obiectul primelor emisiuni, am considerat că s-a produs o anumită obişnuire a elevilor cu acest tip de mesaj audio-vizual destinat fixării cunoştinţelor.

Atît la clasele experimentale, cit şi la cele de verificare activitatea din timpul orelor de clasă înainte de emisiune a fost organizată conform regulilor acţiunii eficiente a mesajului audio-vizual. Elevii au fost mobilizaţi şi îndrumaţi de profesorii * claselor să vizioneze emisiunile, li s-a indicat problematica generală şi valoarea ei pentru propria lor formaţie. Probele aplicate la clasele experimentale şi de verificare (în total s-au valorificat din probele aplicate 1330 de probe) au cuprins 17 întrebări vizînd ambele tipuri de cunoştinţe din sistemul de cunoştinţe al elevilor la obiectele respective la care se referă emisiunile **.

Modul de prelucrare a rezultatelor a fost următorul : am calculat, după grila de corecţie, numărul de puncte obţinut de fiecare elev la fiecare întrebare. Am stabilit apoi punctajul total la fiecare din cele trei grupe de probe (clasă experimentală înainte de emisiune, clasă experimentală după emisiune, clasă de verificare). Punctajul total al fiecărei grupe l-am împărţit la numărul de elevi. Am aflat astfel numărul de puncte obţinut în medie de un elev. Am raportat numărul de puncte obţinut în medie de un elev la numărul de puncte dat de grila de corecţie (punctajul maxim ce se poate obţine la proba respectivă). Am obţinut astfel pentru fiecare întrebare, procentul mediu de corectitudine şi completitudine al răspunsului pe elev. Am comparat procentele de la clasele experimentale înainte de emisiune cu acelea de după emisiune — diferenţa I — şi procentul de la clasele experimentale înainte de emisiune cu procentul de la clasele de verificare — diferenţa a II-a. S-au obţinut următoarele rezultate — tabelul I.

---

* Mulţumim tov. prof. Galina Purcel, O. Petrovici şi G. Zanetti (Lic. „I. Neculce") şi C. Burdea, M. Băntoiu, I. Teodorescu şi C. Manea (Lic. „T. Vladimirescu") pentru ajutorul acordat.

** Itemele probelor au fost alcătuite potrivit obiectivelor de tov. profesori de specialitate, cercetători principali în Institut: Veronica Ferarini, Nicolae Stănescu şi de dr. Al. Gheorghiu — şef de sector.

TABEL I

Procentul mediu de completitudine și de corectitudine al răspunsurilor pe elev

Nr.	Întrebare	Cl. experimentale înainte	Cl. experimentale după	Clase de verificare	Diferența I	Diferența II
1	Caracterizarea dpv. chimic a moleculei de acetilenă	42,6 %	52 %	51,3 %	9,4 %	8,7 %
2	Formula și denumirea produselor obținute din reacțiile chimice ale acetilenei cu alte substanțe	49,5 %	55,4 %	54,4 %	5,9 %	4,9 %
3	Reacții caracteristice acetilenei	70 %	70,5 %	64 %	0,5 %	—6 %
4	Substanțe obținute din acetilenă care stau la baza produselor de larg consum	33 %	70 %	64,66 %	37 %	31,66 %
5	Rolul plastifianților în obținerea produselor din acetilenă	19,5 %	58,5 %	56 %	39 %	36,5 %
6	Produse finite ce se obțin în combinatele de la Săvinești și Borzești	41,5 %	87 %	86 %	45,5 %	44,5 %
7	Calități deosebite ale produselor de larg consum obținute din acetilenă	17 %	51,5 %	45,3 %	34,5 %	28,3 %
8	Produși ce se obțin prin chimizarea gazului metan	37,5 %	72,25 %	67,8 %	34,75 %	30,3 %
9	Produși de clorurare ai metanului — prin ce tip de reacție se obțin	57,6 %	61,1 %	59,3 %	3,5 %	1,7 %
10	Metode industriale de obținere a acetilenei	14,5 %	44,25 %	44,75 %	29,75 %	30,25 %
11	Transformări de W ce se petrec într-o termocentrală.	64 %	65,6 %	66,6 %	1,6 %	2,6 %
12	Cum se realizează aceste transf. de W în procesele tehnice ale unei termocentrale.	54,6 %	78,3 %	80 %	23,7 %	25,48 %
13	Centrale electrice de termoficare	40 %	52 %	45 %	12 %	5 %
14	Cum apar purtători de sarcină electrică liberi în gaze	53 %	74 %	66,6 %	21 %	13,6 %
15	Care sînt principalele procese elementare ce se produc în cursul unei descărcări luminiscente	23,4 %	42,2 %	34 %	18,8 %	10,6 %
16	Cum se pot produce și dirija fascicole de electroni și de ioni pozitivi	33,3 %	64,39 %	60 %	31,9 %	26,79 %
17	Aplicații ale curenților electrici în gaze	22,8 %	58 %	56 %	35,2 %	33,2 %

Observăm că în cazul a 11 întrebări s-au obținut diferențe semnificative (considerăm ca limită inferioară a semnificativului 15%) între probele de la clasele experimentale date înainte de emisiune și între cele date după emisiune. Între clasele experimentale înainte de emisiune și clasele de verificare s-au obținut diferențe semnificative în cazul a 9 întrebări, cu două mai puțin decît în comparație anterioară. Deoarece presupunerea inițială se referea la existența fixării prin aplicarea aceloraşi probe, datele din rubrica „diferența nr. 2" le considerăm ca principale în interpretarea rezultatelor noastre. Observăm că aceste nouă probe antrenează preponderent cunoștințe de tipul B : substanțe chimice care stau la baza unor produse de larg consum, caracteristicile acestor produse, produse finite ce se obțin în industria chimică din țara noastră, descrierea unor metode industriale de obținere a unor substanțe, a proceselor tehnice dintr-o termocentrală, aplicațiile unor fenomene fizice.

La celelalte întrebări, care antrenează în principal cunoștințe de tipul A, s-a constatat o creștere (în afară de întrebarea nr. 3) după vizionarea emisiunii, dar nesemnificativă. Creșterea medie pe întreg sistemul de cunoștințe chestionat este de 19%. Deci, integrarea mesajului emisiunilor în sistemul de cunoștințe al elevilor determină modificarea acestui sistem în sens pozitiv, dar această modificare nu este uniformă, egală, în toate punctele sistemului.

Sistemul de cunoștințe pe care îl posedau elevii în momentul respectiv s-a dovedit a fi un ecran, un filtru de semnale față de mesajul audio-vizual. Unele structuri perceptive și conceptuale din sistemul de cunoștințe au fost pregătite să primească mesajul, altele nu. Faptul că numai anumite cunoștințe din sistemul de cunoștințe au fost influențate în mod deosebit de mesajul televizat ne îndeamnă să credem că însuși mecanismul intim de achiziționare, fixare, reactualizare și completare a celor două tipuri de cunoștințe solicită și este influențat într-o măsură diferită de un mesaj audio-vizual complementar. Cunoștințele de tipul A solicită pentru achiziționare funcții cognitive superioare (gîndirea operațională). Erorile esențiale, ca și lacunele din aceste cunoștințe nu pot fi înlăturate prin simpla lor reactualizare, în ritm impus, ci este necesar un efort intelectual personal, susținut din partea elevului, dirijat de profesorul clasei. A umple lacunele din aceste cunoștințe, a remedia gradul lor de însușire înseamnă de fapt edificarea unor structuri mentale. Se știe că activitatea de structurare a operațiilor mentale ale copiilor trebuie provocată, alimentată, dirijată, ceea ce înseamnă de fapt antrenarea elevilor într-o activitate dirijată de dialogul cu profesorul. Însă, caracteristicile generale ale unui mesaj audio-vizual filmic (ritm impus de comunicare, ireversibilitatea și sensul univoc al comunicării) nu permit acest lucru. Emisiunea, în concepția ei inițială, a căutat să suplinească aceste caracteristici generale ale mesajului, cît și unele deficiențe specifice unor anumite secvențe (ritm prea rapid de expunere, ilizibilitatea unor formule chimice etc.). În emisiune, prezentarea mesajului filmic era însoțită de o prezentare a unui teleprofesor, care în principal sublinia evenimentele semnificative, valorile cheie, operațiile pe care trebuie să le posede elevii pentru a recepționa și integra în mod adecvat emisiunea, sau cu care trebuie să rămînă, indiscutabil, după emisiune. De aceea, renunțarea după cîteva emisiuni la teleprofesor este nejustificată ; durata și modalitățile lui de intervenție ar fi putut suferi însă modificări.

Faptul că mesajul televizat nu are un impact deosebit asupra cunoștințelor de tipul A indică că tocmai acestea sînt cunoștințele asupra cărora trebuie să se

îndrepte și atenția profesorului clasei, atunci cînd pregătește vizionarea emisiunii și cînd valorifică în clasă, în discuțiile cu elevii, aportul emisiunii.

În cazul cunoștințelor de tipul B, emisiunile de telecinema, după cum am văzut, s-au dovedit utile, umplînd lacunele elevilor în special în ceea ce privește cunoașterea domeniilor de aplicabilitate a datelor științifice. Aceste rezultate pledează pentru extinderea acestor teme în cadrul emisiunilor de completare, ca o modalitate de legare a învățămîntului de practică și de actualizare continuă a lui. De altfel, elevii remarcă, în cadrul răspunsurilor la ancheta de opinii, că aportul principal al emisiunilor constă în faptul că au prezentat procese tehnologice, aplicații, experiențe etc. De asemenea, subliniem ca demn de reținut și de promovat și în alte emisiuni procedeul folosit în prezentarea unora din aceste cunoștințe : alternarea schemei fixe sau dinamice a unui dispozitiv sau proces tehnologic cu prezentarea sa.

În încheiere, vom sublinia concluziile ce implică decizii și care s-au desprins din cercetarea întreprinsă :

— Emisiunile „Telecinema pentru elevi" s-au dovedit utile, necesare (creșterea globală cu 19% a cunoștințelor elevilor după emisiune și mai ales creșterea deosebită a cunoașterii aplicațiilor cunoștințelor științifice, ceea ce are valoare educativă deosebită, subliniată de pedagogia contemporană, este elocventă).

— Aceste emisiuni trebuie să se încetățenească în practica televiziunii școlare, bineînțeles cu îmbunătățiri.

— Necesitatea îmbinării în cadrul emisiunilor „Telecinema" a mesajului filmic cu prezența unui teleprofesor. Diversificarea formelor participării acestui teleprofesor (înainte, după sau chiar la mijlocul mesajului filmic).

— Necesitatea diversificării tematicii emisiunilor ; constituirea lor în sistem ; exploatarea posibilităților acestei emisiuni de a prezenta cu eficiență noile aplicații ale cunoștințelor esențiale ale programei școlare ; valorificarea nu numai a filmelor didactice românești, ci și a filmelor străine existente în filmotecile noastre.

— Limitele de timp acordate emisiunii să nu fie rigide, ci în funcție de problemele abordate.

— Angajarea cadrelor didactice de la clasele cărora se adresează emisiunile în pregătirea și valorificarea acestor emisiuni trebuie să se facă pe baza unei obligativități stabilite oficial.

— Munca de valorificare a emisiunilor de către profesorul clasei trebuie să se îndrepte spre cunoștințele esențiale ale programei.

— Necesitatea organizării unor recepții colective, acolo unde este cazul.

— Necesitatea perpetuării rubricii „Telecinema pentru elevi" din „Gazeta învățămîntului" sau a înființării unui „Buletin al radio-televiziunii școlare".

Concepute într-un sistem funcțional cu lecțiile și programa școlară, emisiunile „Telecinema pentru elevi" pot contribui efectiv la perfecționarea învățămîntului din țara noastră.

Raporturile dintre interese şi cunoştinţe la elevii clasei a IX-a a şcolii generale

JULIETA ALEXANDRU
cercetător ştiinţific
Institutul de ştiinţe pedagogice

A cunoaşte un elev înseamnă în mare măsură a-i cunoaşte interesele. Adevărul acestei aserţiuni nu mai trebuie demonstrat. Reuşita procesului instructiv-educativ, optimizarea sa permanentă în procesul pedagogiei contemporane n-ar putea fi concepute fără cunoaşterea temeinică a orientării active a celor educaţi către anumite domenii ale cunoaşterii şi activităţii umane.

Pentru Delay şi Pichot [1] interesele sînt strîns legate de sistemul motivaţiilor şi apropiate de atitudini, ele reprezentînd atitudinea favorabilă sau defavorabilă faţă de un anumit tip de activitate. După aceiaşi autori, reuşita într-o profesiune depinde adeseori mai mult de interesul faţă de ea decît de aptitudinile intelectuale care-i sînt necesare. Zörgö [2] socoteşte de asemenea interesul ca o formă specifică a motivaţiei, orientare şi direcţiune activă şi durabilă a persoanei spre anumite lucruri, fenomene, domenii de activitate, iar Leontiev [3] îl defineşte ca pe o orientare specifică a cunoaşterii spre obiectele şi fenomenele realităţii, prezenţa interesului constituind „una din condiţiile principale pentru formarea atitudinii creatoare în procesul activităţii".

Dar dacă importanţa intereselor este unanim constatată, este tot atît de frecventă constatarea indicelui redus de stabilitate a opţiunilor la copii şi adolescenţi. Într-adevăr, temeinicia intereselor presupune un anumit grad de structurare a personalităţii, complexificarea motivaţiei, capacitatea de a-şi fixa scopuri cît mai reale, care să-l ajute în reglarea superioară a activităţii sale [4].

Dinamica intereselor la adolescenţi este implicată în dialectica sinuoasă a dezvoltării personalităţii lor. În acest caz, motivaţia este supusă unei permanente restructurări, în raport cu experienţa nouă de viaţă, cu trebuinţele calitativ deosebite de cele din etapele anterioare, cu intensitatea influenţei pe care o exercită asupra adolescentului anumite persoane sau situaţii de viaţă. Mai contribuie la aceasta instabilitatea sa afectivă, dificultăţile pe care le întîmpină în aprecierea propriilor posibilităţi, ceea ce determină adeseori apariţia unui nivel de aspiraţie necorespunzător nivelurilor de eficienţă reale. Dar şi reciproca este valabilă : anumite particularităţi caracteriale, tendinţa de a merge pe linia celei mai uşoare rezistenţe, lipsa de încredere în sine, incapacitatea de a-şi însuşi anumite cunoştinţe îl pot determina pe adolescent să declare interese a căror motivaţie este exterioară unei reale participări afective, construindu-se din renunţări şi cedări în faţa dificultăţilor.

Consecinţa practică a acestei labilităţi a opiniei constă în limitarea posibilităţii de cunoaştere a intereselor reale ale elevilor şi deci a personalităţii lor. Acest pe-

---

[1] P. Delay, P. Pichot, *Abrégé de psychologie*, Masson, Paris, 1964, p. 118.
[2] B. Zörgö, *Motivaţia* (în *Psihologia generală*), E.S.D.P., 1966, p. 349.
[3] *Psihologia* (sub red. lui A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein şi B. M. Teplov), E.S.D.P., 1959, p. 394.
[4] J. Alexandru, *Autocunoaşterea şi opţiunea vocaţională*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1969, p. 51—57.

ricol apare mai ales în cazul aplicării chestionarelor neînsoțite de alte instrumente de control.

Răspunzînd unui număr de întrebări, elevii pot da alături de răspunsuri reale, și altele pur declarative sau întemeiate pe o insuficientă cunoaștere de sine, ecouri proaspete ale unor experiențe mijlocite de filme sau cărți, opinii formate în relațiile interpersonale superficiale cu colegi sau adulți.

Întemeindu-mă pe experiența proprie la catedră și pe cercetările personale efectuate pînă în prezent în această problemă am constatat că pot formula ipoteza că de cele mai multe ori interesele elevilor, atunci cînd sînt temeinice, se însoțesc și de prezența cunoștințelor corespunzătoare, însușite atît prin activitatea școlară mai intensă la materia respectivă, datorită potențării ei afective, cît și prin informații suplimentare, obținute prin lecturi particulare, lucrări practice în domeniul respectiv etc. Am socotit de asemenea ca un indice de stabilitate menținerea constantă a opțiunii în cadrul unor probe referitoare la opțiuni, aplicate succesiv în diferite etape ale anului școlar, astfel ca să se realizeze un decalaj de timp în aplicarea lor.

În scopul verificării ipotezei enunțate, am alcătuit o probă compusă din 9 teme, corespunzătoare unor domenii către care elevii și-ar putea orienta interesul :

1. Prezentarea unei opere literare.
2. Expunerea unui eveniment istoric, portretul unui personaj istoric.
3. Aspecte din geografia unei țări.
4. Descrierea caracteristicilor unor plante sau animale.
5. Alcătuirea unei probleme de matematică și rezolvarea ei.
6. Descrierea unui element chimic.
7. Formularea unei legi fizice și arătarea importanței ei practice.
8. Desen cu temă la liberă alegere.
9. Orice temă la alegere.

După cum se vede, proba conturează numai cadrul sarcinii propuse, lăsînd elevilor libertatea alegerii subiectului propriu-zis. Pentru a se da posibilitatea manifestării unor interese diverse, s-a formulat punctul 9, la care se puteau trata teme din domeniul teatrului, cinematografului, sportului, muzicii — la alegerea subiecților. În acest mod, afirmarea unui anumit interes poate fi confirmată prin evidențierea unor cunoștințe, priceperi și deprinderi aferente domeniului respectiv.

În afara acestei probe, care a constituit instrumentul principal al cercetării și pe care am denumit-o în mod convențional „proba de interese și cunoștințe", am mai aplicat elevilor și alte probe, eșalonîndu-le în timp :

I. Chestionar pentru determinarea intereselor și aptitudinilor cu următoarele întrebări :

1. Ce interese și preocupări am ?
2. Ce profesiune cred că mi se potrivește în raport cu înclinațiile și aptitudinile mele?
3. Ce voi face după terminarea acestei școli ?
4. Ce vreau să știu despre profesiunea aleasă ?
5. Cine m-a sfătuit în alegerea profesiunii ?

II. O compoziție liberă cu tema „Eu despre mine", la care s-au evitat orice fel de indicații, elevii fiind îndrumați să lucreze independent.

III. Probă pentru aprecierea obiectivă a aptitudinilor profesionale, alcătuită în conformitate cu proba de apreciere obiectivă a prof. Gh. Zapan [5].

S-a cerut elevilor să indice pentru fiecare coleg profesiunea care i s-ar potrivi, neomițîndu-se nici pe ei înșiși. Această indicație a fost utilizată în lucrarea de față.

[5] Gh. Zapan, *Metoda aprecierii obiective a personalității, cu aplicații*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1970, p. 3.

Aceste probe au fost considerate ca instrumente de control. Cercetările s-au efectuat cu elevii unei clase a IX-a a Şcolii generale nr. 122 din Bucureşti. S-au aplicat probele unui lot de 30 elevi, constituind efectivul acestei clase. Rezultatele obţinute la proba „Interese şi cunoştinţe" au fost notate şi comparate cu notele obţinute ulterior la materiile respective şi cu răspunsurile date la celelalte trei probe.

Compararea celor două medii obţinute de subiecţi la rubricile : „nota la probă şi nota şcolară" demonstrează că în general temele alese de elevi corespund nivelului cunoştinţelor lor în domeniul respectiv. Se notează chiar o anumită creştere a mediei obţinute la lucrări faţă de notele şcolare, aceasta explicîndu-se prin participarea afectivă şi prin solicitarea spiritului de creaţie al elevului.

Din compararea răspunsurilor date de fiecare elev s-a putut constata caracterul constant al interesului şi măsura în care acesta corela cu tema aleasă şi cu nivelul la care fusese rezolvată. Dacă opţiunea se păstra la cel puţin două dintre probe, se acorda indicele 2 şi pentru fiecare opţiune asemănătoare se mai acorda un punct. În raport cu această notare, indicele 4 arăta un interes constant manifestat la toate probele, iar indicele zero lipsa oricărei corelaţii între răspunsuri, indicele 2 şi 3 evidenţiind situaţii intermediare. O situaţie interesantă se observă la indicele 2/2, care semnifică existenţa a două interese deosebite bine conturate.

Se reliefează anumite nivele ale structurării interesului, măsura în care acesta este atestat prin existenţa unor cunoştinţe corespunzătoare şi prin menţinerea opţiunii în diferite situaţii experimentale eşalonate de-a lungul a două trimestre.

Astfel, la 7 subiecţi (23,33%) nu apare nici o corespondenţă între cele 4 situaţii, demonstrîndu-se caracterul aleator al afirmaţiilor lor ; la 8 subiecţi (26,66%) se notează o corelaţie de 50% din probe ; la 5 subiecţi (16,66%) opţiunea are un caracter bipolar, elevii afirmînd existenţa unui interes legat de drumul în viaţă şi al altuia cu funcţie de divertisment ; la 8 subiecţi (26,66%) acelaşi interes este afirmat în 75% din probe ; numai 2 subiecţi (6,66%) menţin aceeaşi opţiune la toate probele. Mai trebuie menţionată existenţa unor interese multiple şi variate.

La elevii preadolescenţi sau aflaţi la începutul adolescenţei se constată o insuficientă capacitate de selecţie, exprimată în avalanşa de interese deosebite ce apare în răspunsurile lor. Totuşi, dezvoltarea personalităţii începe să-şi spună cuvîntul, un număr relativ mare de elevi (76,66%) menţionînd constant aceleaşi opţiuni la două, la trei sau la toate patru probe.

De asemenea apare (îndeosebi la proba „Eu despre mine") afirmaţia că „pentru a realiza ceva în viaţă, nu trebuie să faci numai ceea ce-ţi place", motivînd dihotomia între interesele de relaxare şi cele profesionale, aspect pe care l-am întîlnit mai rar la elevii claselor a VIII-a. Acest tip de răspuns demonstrează că, deşi incipient, se conturează capacitatea de a aprecia interesul propriu dintr-o perspectivă mai matură.

S-a evidenţiat de asemenea raportul existent între nivelul coeziunii interesului şi notele obţinute : nota la lucrare şi nota şcolară. Astfel, notele cele mai mari (9 la lucrare, 9 nota şcolară) sînt obţinute de elevii cu cel mai înalt indice de stabilitate (4), iar notele cele mai slabe (media 6,24 la lucrare şi 5,85 media notelor şcolare la materia respectivă) se constată la grupul elevilor cu indicele zero, unde nu apare nici o corespondenţă între cele 4 opţiuni. Tot astfel, în timp ce elevii cu indicele 2 obţin media 7 şi respectiv 6,62, elevi cu indicele 3 obţin 7,12 şi respectiv 8,37, iar elevii cu opţiune bimodală au o poziţie intermediară : 7,2 şi respectiv 6,6.

Pare a se confirma așadar ipoteza existenței unei relații între constanța interesului și nivelul cunoștințelor. Se evidențiază în acest mod faptul că unui grad mai mare de coeziune a personalității îi corespund cunoștințe mai temeinice, pe care elevii respectivi știu să le exprime într-o formă corespunzătoare.

Unele aspecte semnificative se desprind și din distribuția opțiunilor. Astfel, 12 elevi (40%) au ales literatura, 6 elevi (20%) desenul, alte teme (sport, muzică) au fost alese de 4 elevi (13,33%). Cîte 2 elevi au ales matematica, chimia, istoria (6,66%), iar cîte un elev fizica și geografia (3,33%). Această repartiție inegală pare a fi fost cel puțin în parte influențată de pregătirea pentru examenul de admitere în liceu și de gradele diferite de dificultate ale temelor propuse. Așa s-ar explica numărul mai mare de elevi care au ales literatura și desenul. Totuși, la o analiză mai atentă a lotului care a optat pentru literatură, se observă că, dacă la literatură această constatare pare a fi confirmată (6 din cei 12 elevi obțin note între 4 și 6, 5 elevi din lot sînt notați cu indicele zero, numai 3 elevi obțin nota 8—9, numai 2 elevi indicele 3), la desen situația este deosebită. Astfel, cei 2 elevi din clasă cu indicele 4 au obținut nota 10 și respectiv 8 pentru desenele făcute, iar ceilalți 4 elevi care au ales desenul obțin note de 7—8. În general, interesele pentru activități artistice (desen, muzică, scrisul literar) sînt mai constante și notele obținute sînt mai mari decît în alte domenii.

Astfel, *A. Valentin*, la proba „Interese și cunoștințe" prezintă conținutul de idei din romanul „Baltagul", de M. Sadoveanu; la chestionarul „Interese și înclinații" arată că îi plac excursiile, îi place șahul și învață la toate materiile din programul școlar ; în lucrarea „Eu despre mine" declară că îi place „în primul rînd" să deseneze, iar în ceea ce privește profesiunea sa, nu s-a decis. La acest elev indicele de stabilitate îl considerăm zero. *T. Cristian* își alege o temă de desen : „Viața contemporană" ; în privința intereselor și înclinațiilor afirmă că îi place mult muzica ușoară, consideră că are înclinații pentru aceasta, dar în același timp îl „interesează să urmeze un liceu economic" pentru a deveni economist. Ca profesiune indică pe aceea de muzician și în lucrarea „Eu despre mine" spune : „Cred că este singura dată cînd scriu ceva despre mine. Deocamdată nu m-am gîndit destul de bine ce fel de elev sînt, poate că trebuia să o fac, dar vreau să spun de la început că nu sînt elevul perfect". Corelația este în acest caz la două dintre probele date, de aceea indicele de stabilitate este 2. *B. Spiridon* lucrează o temă de desen : „Primăvara desfășurată" și o temă de literatură : „Baltagul", de M. Sadoveanu ; la chestionarul „Interese și înclinații" răspunde că este atras de radiofonie, apreciază că vrea să devină tehnician radiofonist și în compunerea „Eu despre mine" scrie: Îmi place să desenez, să călătoresc foarte mult. Din această cauză îmi place geografia". Se constată că la acest elev interesele predominante au un aspect bimodal : radiofonia și desenul, de aceea indicele de stabilitate s-a notat 2/2. *T. Adrian* la proba „Interese și cunoștințe" formulează și rezolvă o problemă de geometrie ; în privința intereselor și înclinațiilor este de părere că are „înclinații pentru agronomie", iar la aprecierea obiectivă în legătură cu profesiunea care i se potrivește este convins că aceasta este cea de agronom. În lucrarea „Eu despre mine" arată că îl preocupă chimia, științele naturale, limba română, muzica etc. Indicele de stabilitate este 3. *G. Lucian* prezintă la proba de „Interese și cunoștințe" desenul „În deltă", răspunde la chestionarul de „Interese și înclinații" că îi place desenul și pictura, apreciază că i se potrivește profesiunea de desenator sau pictor, iar în lucrarea „Eu despre mine" își exprimă dorința de a vizita cît mai multe muzee de artă, de a participa la discuții despre artă și de a lucra în cadrul cercului de desen. A primit nota 10 la probă și este cotat cu indicele de stabilitate 4.

În complexul metodologic utilizat, răspunsurile date de elevi la proba „Eu despre mine" au un caracter particular : 12 elevi din lot (40%) nu indică preferințe, deși la celelalte probe optaseră pentru un anumit interes. Răspunsurile date de acești elevi consemnează aspecte cu caracter general : dificultatea autoaprecierii, aspecte școlare, constatarea că drumul în viață nu este în mod obligatoriu identic cu „a face ce-ți place".

Mulţi din aceşti elevi (7 din 12) obţin note de 7—8 la temele efectuate. Pare a se contura astfel un grup de subiecţi conştienţi de dificultatea alegerii unui drum în viaţă şi de seriozitatea pe care o implică acest act.

★

Din cercetarea efectuată asupra raportului dintre interesele afirmate de elevi şi cunoştinţele aferente acelor interese pe care elevul le posedă, se pot desprinde următoarele concluzii :

1. Între interesele afirmate de elevi şi cunoştinţele pe care le pot obiectiva este plauzibilă stabilirea unui raport direct. Temeinicia cunoştinţelor poate constitui de cele mai multe ori măsura autenticităţii interesului, fără deosebire de domeniul şcolar sau extraşcolar corespunzător. Corelaţia între notele obţinute la lucrări şi notele şcolare este satisfăcătoare.

2. Stabilirea opţiunii, constatabilă prin aplicarea eşalonată a unor probe care în contexte tematice diferite să solicite elevului precizarea unei opţiuni, poate fi de asemenea considerată ca o măsură a temeiniciei interesului.

3. Între caracterul constant al opţiunii şi nivelul cunoştinţelor se constată de asemenea un raport direct. Cercetarea a evidenţiat faptul că elevii cărora li se acordă notele cele mai bune la lucrările efectuate în cadrul probei obţin şi la materiile respective note şcolare satisfăcătoare şi cei mai înalţi indici de stabilitate a opţiunii, ceea ce pledează în mod convingător pentru autenticitatea acestor interese.

În cadrul cercetării de faţă putem constata că existenţa reală a unui interes declarat poate fi în mod plauzibil verificată prin cunoştinţele dovedite în raport cu interesul pentru care elevul a optat şi care a fost afirmat de acesta.

Graficul evoluției școlare a elevului

Prof. COSTIN MARINESCU

În activitatea de orientare școlară și profesională a elevilor, una din cele mai mari greutăți o constituie mentalitatea greșită a familiei elevilor. Pentru formarea unei păreri juste a părinților asupra posibilităților reale ale copiilor lor, colectivul de profesori-diriginți din școala noastră (Liceul „C. A. Rosetti" din București) a folosit, începînd din anul școlar 1969-1970, la clasele VII-XII *tabloul sinoptic și graficul evoluției școlare* a elevului.

Tabloul sinoptic. Criteriul pentru realizarea acestuia l-a constituit media anuală a elevului la 5 dintre materiile cele mai solicitate la examenele de admitere în școli profesionale, licee de specialitate, școli postliceale și institute de învățămînt superior (matematică, chimie, fizică, limba română și istorie).

Departe de a considera nota ca o măsură strict obiectivă a nivelului cunoștințelor acumulate de elev în școală, trebuie să recunoaștem că, deocamdată, ea rămîne principalul element de considerare a acestuia. Este știut că există cazuri în care notele sînt încărcate de subiectivitate. Acest aspect negativ are însă tendința să dispară, pe măsură ce notele sînt dizolvate mai întîi în media trimestrială, apoi în cea anuală. Totuși, ținînd seama că el nu este cu totul înlăturat, nici chiar în acest stadiu, am grupat mediile anuale în 5 categorii : I, III, V, VII, IX (categoriile pare fiind intermediare).

Categoria	Calificativul	Media anuală
I	foarte bun	10—8,50
III	bun	8,40—7,50
V	mediu	7,40—6,50
VII	mediocru	6,40—5,10
IX	insuficient	5 — sub 5

Încadrarea în grupe a mediilor anuale a căror sutime se află între două categorii (de exemplu, 8,44) rămîne la latitudinea dirigintelui.

Faptul că în alcătuirea acestui tablou sinoptic centrul de greutate cade pe performanțele elevului la matematică, chimie, fizică, nu nedreptățește elevii secțiilor umaniste. După terminarea liceului, mulți dintre ei sînt constrînși de împrejurări să dea examene de admitere bazate tocmai pe aceste discipline. Unii se îndreaptă de la bun început spre școlile postliceale, unde se întîlnesc în concurs cu elevii secțiilor realiste. În școala noastră, tablourile sinoptice s-au întocmit numai pentru elevii claselor VII-XII. Pentru realizarea lor s-au folosit (de preferință) caiete de dirigenție cu pagină matematică, semne simbolice în trei culori : albastru, roșu, negru. Deoarece materialul de față este tipărit într-o singură culoare, în exemplificările ce urmează linia continuă va semnifica albastru, linia punctată roșu, iar cea ondulată culoarea neagră. Fiecărei categorii principale (I, III, V, VII, IX) îi corespunde un simbol, astfel :

Pentru alcătuirea tabloului s-a marcat cu patru puncte cîte un dreptunghi (9/7 cm), pe pagina rezervată fiecărui elev din caietele de dirigenție. Sub latura superioară s-au trecut clasele VI-XII, iar în lungul laturii verticale din dreapta au fost scrise sub formă simbolică cele cinci materii (M,F,C,R,I,). Deoarece în clasa a VI-a nu se face chimie, în locul ei figurează media anuală la geografie (g).

Fiecare profesor-diriginte de la clasele VII—XII a alcătuit tablourile sinoptice trecînd în dreptul literei de simbol (M, F, C, R, I) media anuală la materia respectivă, nu în cifre, ci sub forma semnelor corespunzătoare. Dăm ca exemplu tabloul sinoptic al elevului C. A. din clasa a XII-a (fig. 1).

Tabloul sinoptic reprezintă baza alcătuirii graficului evoluției școlare. Însă, pentru a înscrie datele lui în grafic este necesară realizarea în prealabil a *mediei categoriilor*. Fiecărui semn colorat îi corespunde o categorie (de la I la IX). Adunăm pe verticală, mintal, categoriile din fiecare coloană, obținute în fiecare an de studiu ; apoi, împărțim suma la 5, rotunjim rezultatul și obținem astfel *categoria medie*. Rezultatul îl scriem în tablou sub coloana respectivă ; acesta, raportat la categoria medie V, reprezintă, cu o anumită relativitate, randamentul școlar în anul de studiu analizat (R = repetent).

Subliniez faptul că media categoriilor, obținută prin calculul mediilor anuale la matematică, fizică, chimie, limba română și istorie, este cel mai adesea, identică sau foarte apropiată de media categoriilor, calculată pentru celelalte materii (exceptînd muzica, educația fizică și orele de lucrări practice).

Graficul evoluției școlare. Într-un pătrat cu dimensiunea de 10/10 cm sînt înscrise cele 5 categorii de bază cu calificativele lor (de la I — foarte bun, la IX — insuficient). Pe verticală, sînt însemnate, cu linii punctate, cele 7 clase ce fac obiectul acestui grafic. Folosind o ștampilă specială, pe care este gravat graficul, profesorii liceului nostru l-au tipărit în caietele de dirigenție, sub fiecare tablou sinoptic, apoi au înscris în el punctele corespunzătoare mediilor obținute. Unind punctele cu o linie roșie, s-a obținut graficul evoluției școlare (fig. 2).

Din studiile asupra evoluției școlare a elevilor din cîteva clase a XI-a, am constatat că mulți școlari, după ce în clasele VI—VIII s-au situat pe trepte superioare, începînd cu clasa a IX-a prezintă un declin accentuat de la un an la altul, situîndu-se în ultimii ani de liceu pe linia mediocrității (categoria a VII-a) și chiar sub ea. Unii elevi, cu toate că sînt considerați în clasă și în familie drept școlari cu un bun randament la învățătură, totuși, în grafic prezintă un declin, coborînd treptat de la un an la altul, ca în cele din urmă să ajungă sub linia medie.

Un fapt aparent surprinzător ne-a fost relevat de graficul elevilor care în clasele VI—VII s-au situat pe linia mediocrității sau sub ea, ca în liceu să nu reușească să se ridice peste linia medie, sfîrșind ultimele clase cu un randament situat între mediocritate și insuficiență. Acest fapt a determinat pe diriginții claselor a VIII-a din școala noastră să întocmească încă din trimestrul I liste cu elevii aflați în grafic aproape de linia mediocrității. Cu părinții acestora se duce o susținută muncă de lămurire, pentru a-i îndemna să-și îndrume copiii spre școli profesionale și mai ales spre forme de calificare prin ucenicie sau la locul de muncă.

În ceea ce privește alcătuirea claselor realiste, profesorii-diriginți ai anului I fac propunerile ținînd seama, printre altele, și de evoluția școlară a elevului la matematică, chimie și fizică, elemente desprinse din tabloul sinoptic.

Datorită tabloului sinoptic, fiecare profesor de matematică, fizică, chimie, limba română și istorie de la clasele VII—XII are posibilitatea să realizeze un învățămînt diferențiat, în funcție de evoluția elevului la materia sa.

În discuțiile periodice cu părinții elevilor din clasele VII—XII, diriginții liceului nostru folosesc în mod curent tabloul sinoptic și graficul evoluției școlare, ca elemente de comparație cu rezultatele la zi obținute de școlar.

Pentru o cît mai judicioasă informare a părinților privind nivelul real al randamentului școlar la terminarea anului de învățămînt, ni se pare util ca la fiecare sfîrșit de an dirigintele clasei să înscrie în graficele-copie (aflate la părinții elevilor) randamentul acestuia — media categoriilor — în anul de studiu terminat. Aceasta, bineînțeles, în cadrul unei convorbiri directe între diriginte și părinți.

Fără a fi socotite unicele sau principalele mijloace în activitatea de orientare școlară în liceul de cultură generală, tabloul sinoptic și graficul evoluției școlare a elevului reprezintă modalități de cunoaștere a elevului, a ansamblului activităților sale de învățare, elemente importante în munca de îndrumare obiectivă a elevului.

cl.	6	7	8	9	10	11	12
M	×	⊗	×	×	×	×	
F	×	⊗	⊗	×	⊗	⊗	
9	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	×	
R	⊗	⊗	⊗	⊗	×	⊗	
J	⊗	⊗	⊗	×	×	×	
	2	1	1	5	5	7	R

fig. 1

Categoria I 10 - 8,50 = ⊗ - un x albastru înconjurat de un cerc de aceeași culoare
" III 8,40-7,50 = × - un x albastru simplu
" V 7,40-6,50 = ⊗ - un x roșu înconjurat de un cerc de aceeași culoare
" VII 6,40-5,10 = × - un x roșu simplu
" IX 5—sub 5 = × - un x negru simplu

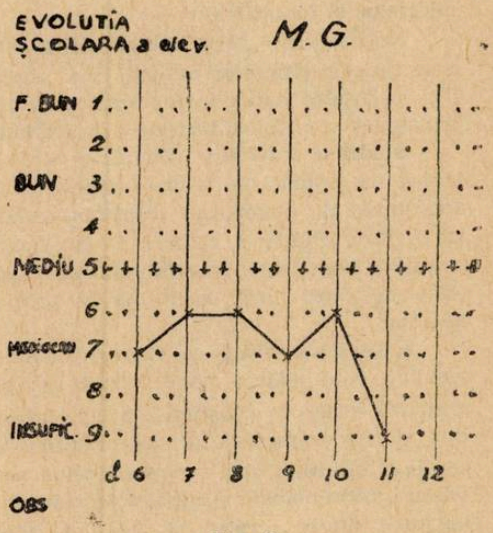


Fig. 2

Însușirea terminologiei științifice de către elevi

Conf. univ. ARCADIE SZÁNTÓ
I.C.P.P.D.-Cluj

Gîndirea științifică este indisolubil legată, pe de o parte, de limbajul obișnuit, iar pe de altă parte, de un limbaj propriu științelor, bazat pe terminologia folosită în diferitele domenii ale științelor. În această accepțiune se poate vorbi despre un limbaj „fizic" și terminologie fizică, despre un limbaj specific chimiei, avînd la baza lui terminologia „chimică" etc. Terminologia științifică este un instrument al gîndirii științifice și astfel are o funcție cognitivă importantă în reflectarea esenței obiectelor și fenomenelor.

Noțiunea de „terminologie științifică" cuprinde în sfera ei nu numai terminologia proprie științelor naturii, ci și altor științe, ca matematica, filozofia, pedagogia etc. În înțeles mai restrîns sfera noțiunii se limitează la științele naturii. În cele următoare vom folosi termenul de terminologie științifică sub această accepție.

Studiind diferitele discipline ale științelor naturii, elevii trebuie să-și însușească un număr de termeni științifici și tehnici. Una din condițiile care asigură dobîndirea de cunoștințe științifice temeinice și trainice de către elevi, pregătirea lor pentru diferitele ramuri de producție și formarea unei culturi științifice este însușirea conștientă a terminologiei științifice. Astfel, însușirea terminologiei științifice de către elevi constituie în primul rînd *nu o problemă de formă, ci una de fond.*

Experiența arată că fixarea netemeinică a termenilor științifici în memoria elevilor, confundarea unor termeni cu alții, denaturarea înțelesului termenilor îngreuiază însușirea conștientă a cunoștințelor, frînează efectuarea operațiilor de gîndire și a raționamentelor, ridică dificultăți pentru elevi în înțelegerea textelor cu conținut științific sau a cunoștințelor transmise prin viu grai (expunere orală). În schimb, terminologia științifică însușită în mod conștient și temeinic, prin reflectarea legăturii dintre termen și conținut, contribuie eficient la însușirea cunoștințelor științifice.

Însușirea de către elevi a unui sistem de terminologie științifică constituie o problemă didactică cu caracter interdisciplinar. În rezolvarea ei sînt implicate toate obiectele de învățămînt, potrivit specificului fiecăruia din ele. În articol, ne propunem să ne ocupăm de însușirea terminologiei fizicii, făcînd referiri în unele cazuri și la alte discipline prin citarea exemplelor din domeniul acestora.

În procesul însușirii terminologiei științifice importanță prezintă stabilirea legăturii logice între termen și noțiune, trecerea pe baza unor operații analitico-sintetice de la termen la noțiune și invers, de la noțiune la termen. Un număr mare de termeni (compuși și derivați) exprimă în mod adecvat conținutul sau unele note esențiale ale noțiunilor pentru care au fost creați. De aceea, termenii științifici îndeplinesc o funcție importantă în însușirea și păstrarea în memorie a noțiunilor. În afară de aceasta dau o deosebită concizie exprimării ideilor și permit ca „exprimarea să necesite mai puțin timp și să cîștige în expresivitate." [1]

Există o categorie de termeni la care apare o corespondență deplină între termen și noțiune. Aceștia se caracterizează prin faptul că fiecare notă esențială

[1] Iorgu Iordan, *Limba română actuală*, București, 1947, p. 194.

a noțiunii este exprimată printr-un element al termenului și astfel termenul, exprimînd întregul conținut esențial al noțiunii, constituie un termen-definiție, În alcătuirea unor asemenea termeni se pot distinge elementele definitorii ale noțiunii : genul proxim și diferența specifică.[2] De exemplu, termenul *metrologie* (gr. métron = a măsura + gr. logos = cuvînt, vorbire, știință) corespunde întru totul definiției : „metrologia este știința măsurării", în care „metrologia" este noțiunea de definit, iar „știința" (genul proxim), „măsurării" (diferența specifică) sînt notele definitorii.

Unii termeni — prin elementele lor — nu reflectă conținutul noțiunii decît parțial, apărînd în termen integral sau parțial numai un singur element definitoriu, de pildă, diferența specifică. Acesta este cazul termenului *patrulater*, care exprimă însușirea esențială a unei figuri geometrice și anume aceea de a avea patru laturi (diferență specifică), dar nu exprimă o altă însușire și anume aceea de a fi un poligon (genul proxim)[3].

În funcție de raportul dintre termen și noțiune operațiile de gîndire prin care se face trecerea de la termen la noțiune și invers, se desfășoară în mod diferit. În toate cazurile, analiza și sinteza constituie operațiile fundamentale.

În cazul termenilor-definiție, categoria cea mai importantă de termen din punct de vedere al însușirii noțiunilor științelor, trecerea de la termen la noțiune cuprinde operațiile : a) descompunerea termenului în elementele sale constitutive, b) trecerea de la elementele termenului la elementele (notele) corespunzătoare ale noțiunii, prin stabilirea sensului noțional al fiecărui element lingvistic, c) sintetizarea notelor noțiunii, de unde rezultă definiția ei[4]. Procedeul îl exemplificăm prin formarea noțiunii *cronometru.*

Termenul cronometru se descompunea în elementele sale lingvistice *crono-* și *metru.* Stabilim semnificația elementelor : *crono* (gr. chronos = timp), *metru* (gr. metron = măsură). Efectuînd operația de sinteză, conchidem : „obiectul desemnat prin termenul cronometru este un instrument cu care se măsoară intervale de timp" — ceea ce constituie definiția noțiunii „cronometru".

În cazul termenilor care reflectă numai o parte din notele esențiale ale noțiunii, trecerea de la termen la noțiune se efectuează tot în mod analitico-sintetic, însă operațiile de analiză și sinteză au un alt caracter, sinteza depășind în acest caz cadrul elementelor furnizate de analiză.

În cunoașterea științifică, în speță în elaborarea termenilor, trecerea de la termen la noțiune și procesul invers, trecerea de la noțiune la termen, au importanță egală. În însușirea cunoștințelor sub formă didactică, deosebită importanță prezintă acele probleme care se leagă de trecerea de la termen la noțiune.

Problema însușirii terminologiei științifice și a operațiilor logice de însușire a acestei terminologii apar pe toate treptele de învățămînt. La matematică, elevii claselor I—IV, o dată cu predarea unităților de măsură, trebuie să-și însușească un număr de termeni folosiți pentru multipli și submultipli unităților de lungime, masă (greutate), volum și capacitate cum sînt : deca, hecto, kilo ; deci, centi, mili — precum și alți termeni, de exemplu termeni geometrici. Studiul elementelor științelor naturii introduce de asemenea un număr de termeni științifici.

Însușirea terminologiei științifice se prezintă ca o problemă importantă la clasele V—VIII ale școlii generale, în care crește în mod simțitor volumul cunoș-

[2] Gh. Goian, *Baza logică a predării și însușirii terminologiei științifice.* Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1961, p. 20.
[3] *Ibidem,* p. 22.
[4] *Ibidem,* p. 21.

tinţelor, are loc o diferenţiere a acestora pe obiecte distincte, iar studiul obiectelor şi fenomenelor primeşte din ce în ce mai mult un caracter explicativ.

Considerînd importanţa şi necesitatea punerii bazelor terminologiei ştiinţifice în a doua etapă a şcolii generale, am urmărit la această treaptă de învăţămînt procedeele practicate de profesori în predarea terminologiei „fizice" şi nivelul de însuşire de către elevi a acestei terminologii.

Cunoştinţele elevilor iniţial au fost evaluate prin lucrări de control la clasa a VIII-a, astfel :

I. Scrieţi înţelesul cuvintelor :

1. deca	=	4. deci	=	7. tele	=	10. izo	—	13. mono	—
2. hecto	=	5. centi	=	8. crono	=	11. scop	—	14. inter	—
3. kilo	=	6. mili	=	9. graf	=	12. hidro	—	15. intra	—

II. Analizaţi termenii de mai jos şi descrieţi semnificaţia lor.

1. micrometru	5. cronometru	9. hidrostatica
2. decametru	6. barograf	10. areometru
3. milimetru	7. periscop	11. aneroid
4. kilometru	8. calorimetru	12. fizica

III. Arătaţi denumirea, simbolul şi explicaţi proveniența acestora în cazul unităţilor de măsură ale următoarelor mărimi fizice :

1. Forţă
2. Lucru mecanic, energie
3. Putere
4. Frecvenţă
5. Sarcină electrică
6. Intensitatea curentul
7. Tensiunea
8. Rezistenţa electrică
9. Capacitatea electrică

Răspunsurile elevilor au fost apreciate (notate) prin punctaj, acordîndu-se cîte un punct pentru fiecare răspuns corect din grupa I de subiecte, cîte două puncte pentru fiecare răspuns corect din grupa a II-a de subiecte şi cîte un punct la grupa a III-a de subiecte.

Rezultatele sînt cuprinse în tabelele nr. I şi nr. II.

Situaţia punctajului pe clasă

Tabel I

Grupa de subiecte		I	II	III
Numărul maxim de puncte ce se poate obţine		450	720	270
Puncte efectiv obţinute	Nr.	179	230	81
	%	39,7	33,3	30

Repartiția răspunsurilor corecte pe subiecte

Tabel II

Răspunsuri corecte (numărul lor)		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Grupa I de subiecte	Elevi (nr.)	1	0	1	3	5	2	7	2	5	1	1	1	1	0	0	0
	Procent	3,3	0	3,3	10	16,6	6,7	23,3	6,7	16,6	3,3	3,3	3,3	3,3	0	0	0
Grupa a II-a de subiecte	Elevi (nr.)	2	2	3	5	10	3	2	1	1	0	1	0	0	—	—	—
	Procent	6,7	6,7	10	16,6	33,3	10	6,7	3,3	3,3	0	3,3	0	0	—	—	—
Grupa a III-a de subiecte	Elevi (nr.)	4	3	6	8	4	4	1	0	0	0	—	—	—	—	—	—
	Procent	13,2	10	20	26,4	13,2	13,2	3,3	0	0	0	—	—	—	—	—	—

Din analiza lucrărilor se desprind următoarele constatări :

— Un număr considerabil de elevi nu și-au însușit semnificația termenilor fizici internaționali și nu au știut să-i analizeze, cu toate că aceștia sînt întîlniți și folosiți de ei frecvent, studiind diferitele capitole ale fizicii.

— Mai mulți elevi și-au însușit definiția noțiunilor corespunzătoare termenilor fizici, însă nu și-au format deprinderile de a efectua analiza termenilor, ceea ce înseamnă că termenul și noțiunea corespunzătoare lui apar în mod izolat în cunoștințele lor.

— Simbolurile și denumirile unităților de măsură au fost corect prezentate de majoritatea elevilor, însă mulți dintre aceștia nu au scris corect numele savanților în cinstea cărora au fost denumite unitățile și n-au arătat domeniile de activitate științifică în care au adus aceștia contribuții la progresul științei, omițînd astfel să facă o legătură apropiată între denumirile unităților și proveniența acestora.

Constatările de mai sus scot la iveală că nivelul la care a fost însușită terminologia fizică, în cazul elevilor chestionați, nu este pe deplin satisfăcător. Reiese că mai mulți elevi și-au însușit un număr considerabil de termeni în mod mecanic (neanalitic), ceea ce dovedește faptul că aceștia nu au cunoscut înțelesul elementelor pe baza cărora au fost constituiți termenii respectivi. Nu au fost sesizate elementele lingvistice, de pildă, în cazul numeralelor luate din limba greacească : kilo-hecto — deca — etc., cu toate că aceste elemente au fost studiate la clasele I—IV și aplicate des la matematică și la fizică, la clasele V—VIII. Termenii în componența cărora intră aceste elemente, ca de exemplu denumirile unităților de lungime, capacitate, masă etc., în gîndirea elevilor nu pot reflecta în mod conștient noțiunile corespunzătoare, corelația dintre termen și noțiune și în felul acesta nu constituie vreun sprijin pentru elevi în înțelegerea noțiunilor, în fixarea și păstrarea în memorie a acestora.

Memorarea mecanică (neanalitică) a termenilor duce la supraîncărcarea memoriei elevilor și constituie pentru ei un balast de cunoștințe (date), nelegate de acel conținut pe care trebuie să-l reflecte.

Pentru cercetarea cauzei lipsurilor survenite în însușirea terminologiei fizice de către elevi, am urmărit lecții predate de diferiți profesori și am analizat manualele de fizică pentru clasele VI—VIII.

Lecțiile urmărite au scos la iveală că predarea terminologiei la fizică nu constituie în general o preocupare deosebită a multor profesori, aceștia considerînd în-

sușirea ei ca o problemă de formă. În acest fel, în multe cazuri elevii nu sînt îndrumați să-și însușească termenii științifici pe baza operațiilor de analiză și sinteză, să treacă prin gîndire de la termen la noțiune. Se întîmplă ca originea termenului să fie amintită la lecții în mod fugitiv de profesor, fără ca elevii să poată sesiza înțelesul termenului. În alte cazuri, lipsesc analiza termenului, sinteza elementelor lingvistice ale acestuia și trecerea logică de la termen la noțiune.

Ținem să subliniem faptul că simpla traducere a termenilor științifici nu asigură în sine însușirea lor conștientă. Numai procedeul analitico-sintetic de predare a terminologiei permite elevilor pătrunderea în esența noțiunilor. Perceperea neanalitică sau o analiză necorectă a termenilor poate provoca denaturarea conținutului noțiunii la care se referă, ca de pildă în cazul termenilor formați cu sufixele — **scop** și — **graf.** S-a constatat că dintr-un număr de 38 elevi dintr-o clasă a XII-a reală numai 11 au știut să definească corect noțiunile de osciloscop și oscilograf în baza termenilor — scop și graf. Drept cauză se poate admite lipsa unei analize corecte, în timpul predării, a termenilor.

Descompunînd în elemente, cunoscînd înțelesul și dependența dintre aceste elemente și notele noțiunii, perceperea termenilor reînvie în gîndirea elevului definiția noțiunii (sau o parte din definiție), precum și conținutul și sfera noțiunii. Dacă elevul percepînd și folosind, de pildă, termenul **izoterm** știe că **izo** (gr, isos) înseamnă „același", iar — **term** (gr, thermos) „căldură" (temperatură), pentru el termenul nu apare ca o asociație de sunete fără înțeles, ci ca o sinteză de elemente care acoperă un proces fizic „în cursul căruia temperatura rămîne constantă".

Orice termen reflectă anumite cunoștințe. Cunoștințele reflectate în mod nemijlocit de termen nu acoperă însă pe deplin conținutul și sfera noțiunii, pentru formarea lor fiind necesare și alte elemente, pe care nu le poate reflecta termenul. În exemplul citat astfel de elemente sînt : proprietățile mediului în care au loc procesele izotermice, mărimile (parametri) care intervin într-o astfel de transformare, legăturile funcționale dintre aceste mărimi exprimate prin relații matematice etc.

Unii profesori explică în mod sistematic și consecvent alcătuirea termenilor științifici, îi analizează cu elevii, dar nu verifică cunoștințele elevilor despre terminologia științifică. Procedîndu-se astfel, însușirea (învățarea) termenilor științifici apare la elevi ca o problemă minoră, căreia îi acordă ei o importanță mai mică. Este necesară deci verificarea cunoștințelor și asupra însușirii terminologiei științifice, punînd elevii în situația să analizeze, să interpreteze termenii întîlniți în expunerile lor și să relateze legătura dintre termen și noțiunea pe care acela o exprimă.

O dificultate în însușirea termenilor internaționali este că elevii claselor V—VIII sînt lipsiți de lexicul limbilor latină și greacă pe care s-ar putea baza însușirea terminologiei științifice. În această situație este necesar ca în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt elevii să memoreze (să învețe) un număr de termeni simpli (elemente), să facă analiza termenilor compuși, să le fie lămurită semnificația fiecărui element și să se sintetizeze aceste elemente pentru desăvîrșirea cunoașterii legăturii dintre termen și noțiune.

Însușirea terminologiei științifice implică deci învățarea unui număr de cuvinte din limbi străine, ceea ce va constitui vocabularul de bază pentru terminologia științifică.

Numărul termenilor științifici folosiți chiar și în cadrul unei singure discipline, cum este fizica, este foarte mare. Însă există un număr relativ mic de *termeni de bază*, care, fiind însușiți, (învățați) de elevi, fac posibilă formarea altor

termeni științifici. Astfel, de exemplu : cronos = timp, dia = prin (de-a curmezișul, între), dinamis = forță, graphein = a scrie (a descrie, a înregistra), hydro = = apă, hygros = umed, hypo = sub, logos = cuvînt (știință), isos = egal (același), makros = mare, mikros = mic, skopein = a privi (a examina), thermos = = cald, inter = între, intra = în interior, topos — loc etc. intră în componența unui număr mare de termeni științifici.

Același element de termen este folosit în diferite domenii ale științelor, ceea ce determină ca aceiași termeni să fie întîlniți de elevi la diferite obiecte de studiu — matematica, fizica, chimia, biologia, geografia — un obiect de învățămînt sprijinind astfel, pe de o parte, însușirea terminologiei la alt obiect de învățămînt, pe de altă parte, formarea la elevi a unui sistem de terminologie științifică.

Urmînd procedeul analitico-sintetic în predarea terminologiei științifice, profesorul nu trebuie să depășească limitele lecțiilor de fizică, transformîndu-le în lecții de analiză lingvistică. Se va face numai analiza termenilor de bază, care intră în compunerea a numeroși termeni științifici și tehnici. Trebuie acordată atenție îndeosebi analizei acelor termeni care reflectă în mod pregnant esența noțiunilor.[5]

Manualele de fizică folosite în prezent nu cuprind explicații privitoare la termenii științifici din text.

Termenii utilizați pentru denumirea obiectelor fizice (instrumente, aparate etc.) sînt descriși fără relatarea legăturii dintre termen și noțiune. De exemplu, termenul cronometru apare la introducerea noțiunii „cronometru" în manual[6] astfel :

— Un alt instrument pentru măsurarea timpului folosit în laborator sau la competițiile sportive este *cronometrul* (fig. 123). În mod obișnuit cronometrul poate măsura timpul cu o precezie de o zecime de secundă. Punerea lui în funcțiune este comandată printr-un mecanism de declanșare și oprire...

Termeni neexplicați întîlnim și în următoarele propoziții :

— Spațiile libere dintre molecule se numesc spații intermoleculare ;[7]

— Areometrele sînt aparate ce se folosesc la determinarea concentrației soluțiilor... Areometrele au următoarele părți...[8]

Considerăm ca fiind utilă pentru elevi cuprinderea în manualele școlare (la subsol sau într-o anexă) a explicației termenilor științifici de bază. Aceasta ar ajuta elevii la însușirea conștientă a terminologiei științifice. În ce privește profesorii, ei pot fi ajutați efectiv în rezolvarea problemelor de predare a terminologiei științifice prin elaborarea unor materiale privind utilizarea etimologiei și a analizei semantice în predare. Asemenea materiale pot aduce contribuții însemnate la ridicarea nivelului predării terminologiei științifice.

Ideea alcătuirii unui dicționar etimologic pentru elevi și a unor materiale metodice privind utilizarea etimologiei în predare, destinate profesorilor, sugerată într-un articol anterior publicat[9], acoperă necesități reale.

Problema predării și însușirii terminologiei științifice, studiată într-un cadru didactic restrîns și prezentată succint în articol, datorită importanței pe care o are în dobîndirea unui sistem de cunoștințe științifice de către elevi, trebuie să constituie o preocupare permanentă a profesorilor de specialitate. Avînd un caracter interdisciplinar, soluționarea ei impune o strînsă corelare a predării obiectelor de specialitate, colaborare între profesorii care predau diferite obiecte.

---

[5] Privind fondul de cunoștințe etimologice pe care școala de cultură generală trebuie să-l dea elevilor, lucrarea citată (subsol 2—4) cuprinde un material util pentru consultare (p. 69—202).

[6] *Manual de fizică pentru clasa a VI-a*, ed. 1969.

[7] *Ibidem*, p. 112.

[8] *Ibidem*, p. 56.

[9] T. Țopa, *Cu privire la utilizarea lexicului în școală*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1966, p. 41.

Relaţia şcoală-profesiune şi sarcinile orientării şcolare şi profesionale

Prof. DIMITRIE D. ROMAN

Urmărind unele probleme legate de perspectiva orientării şcolare şi profesionale a absolvenţilor şcolii de cultură generală (şcoală generală şi liceu), am constatat că din numărul absolvenţilor şcolii generale săteşti care continuă învăţămîntul majoritatea se îndreaptă către profesiunile legate de sectoarele industriale, în timp ce anchetele realizate printre aceiaşi absolvenţi din mediul orăşenesc arată orientarea acestora către licee (de cultură generală şi de specialitate). Din liceele de cultură generală peste 90% din bacalaureaţi se decid pentru învăţămîntul superior.

Observaţia aceasta a constituit ipoteza unor cercetări care, pornind de la o analiză socio-psihologică şi pedagogică, ne-au sugerat ca obiective următoarele: cercetarea motivelor ce-i determină pe absolvenţii şcolii generale a urma aceste scoli, cauzele care generează aceste motive, efectele ce le produc şi studiul modalităţilor de realizare a unei juste orientări şcolare şi profesionale la oraşe şi în mediul sătesc (judeţe şi în marile uzine).

Cercetările s-au efectuat în şcoli de cultură generală şi licee din unele centre industriale din zonele: Bucureşti, Ploieşti, Constanţa şi Sibiu, pe bază de observaţii, anchete, chestionare etc. Rezultatele obţinute se prezintă statistic astfel: din totalul de peste o mie de elevi absolvenţi ai şcolilor profesionale chestionaţi, 28,88% doresc iniţial să urmeze o şcoală profesională, 65,06% alte şcoli (cu caracter mediu), în timp ce 7,06% au fost indiferenţi. Din 100 de elevi ai şcolilor tehnice postliceale doar 10,30% au declarat că s-au îndreptat din proprie iniţiativă către aceste şcoli, 89,70% au dorit să urmeze învăţămîntul superior. Împărţind aceste motive în profesionale şi neprofesionale, procentul celor din prima categorie se ridică în medie la 46%, restul de 54% constituind grupa motivelor neprofesionale.

Cauzele acestor motivaţii sînt: influenţa familiei — 83% declară că „au trebuit să fie de acord cu dorinţele şi hotărîrile părinţilor", deşi pentru 50% din aceştia preferinţele erau altele; restul de 17% au suferit alte influenţe (prieteni, cunoştinţe, apropierea şcolii de casă, întîmplarea etc.).

Date mai recente ale Centrului de cercetări pentru problemele tineretului din ţara noastră arată că influenţa familiei în alegerea profesiunii este de 34%, că întîmplarea hotărăşte 36% din elevi pentru profesiune, că alte motive (prieteni, rude, posibilităţi de cîştig, condiţii locale, moda etc.) îi influenţează pe 24% din absolvenţi şi *doar 6% din ei îşi aleg profesiunea datorită influenţei şcolii.* În numai doi ani, deci, de cînd acţiunile de orientare şcolară au început a se desfăşura mai organizat, lucrurile se schimbă în spre bine. Considerăm că datele de mai sus vor trebui să fie verificate an de an, mai ales în ceea ce priveşte rolul şcolii, în cadrul căreia acţiunea de orientare şcolară şi profesională a fost legalizată şi prin noile regulamente şcolare.

Din acest punct de vedere, în toate cazurile constatăm că motivaţiile aduse de elevii din centrele urbane diferă esenţial de cele ale celor din mediul rural. Majoritatea au însă la bază interese generate fie de lipsa posibilităţilor de autocunoaştere, fie de aceea a unei informări juste şi sistematice din partea factorilor cu răspundere în acest domeniu (şcoală, familie, uzină etc.).

Cele relatate mai sus demonstrează că la baza acestei alegeri încă nu stau pe prim plan nici justa cunoaştere a posibilităţilor individuale şi sociale şi nici interesul predominant pentru profesiune. Datorită acestor lipsuri, aspiraţiile ce ar trebui să aibă drept urmare mobilizarea la acţiune a absolvenţilor şcolii de cultură generală nu pot fi direct orientate, ele solicitînd încă lungirea timpului de pregătire în vederea educării aptitudinilor şi dezvoltării intereselor profesionale.

Urmărind sistemul de motivaţie pe loturi de elevi din oraşele Bucureşti, Braşov şi Cisnădie-Sibiu, iese la iveală

un nou element : 65% din elevii ultimelor clase ale şcolii de cultură generală ştiu prea puţine lucruri despre specificul şi conţinutul muncii în cadrul profesiunilor indicate de ei ca preferate. Ceea ce este însă mai semnificativ în această direcţie este faptul că peste 90% din aceşti elevi nu pot indica în mod satisfăcător şi corect calităţile fizice intelectuale şi morale cerute de profesiunea preferată. În această direcţie, în problema integrării social-profesionale a absolvenţilor şcolii de cultură generală (clasa a X-a şi anul IV de liceu), o deosebită grijă revine, începînd mai ales cu acest an şcolar, şcolii.

Întrebări ca : Ce vom face cu aceşti absolvenţi ? Spre ce profesiuni îi vom îndruma ? Cum ? Prin ce metode îi vom putea convinge pentru alegerea profesiunilor în raport cu disponibilităţile şi dorinţele lor, pentru a-i face utili societăţii ? vor trebui să stea mereu în faţa şcolii şi a părinţilor. Pentru acest motiv, considerăm necesară organizarea, în cadrul procesului de învăţămînt, a unor activităţi tehnico-practice, legate direct de posibilităţile pe care le oferă disciplinele şcolare şi activităţile dinafara clasei şi şcolii. Prin aceste activităţi introduse în programele şcolii de cultură generală s-ar putea realiza o mai bună înţelegere a cunoştinţelor teoretice, iar legarea lor de practică, de viaţă ar spori funcţia educativă a şcolii, ajutînd elevii să-şi descopere singuri sensul propriei personalităţi, impulsionîndu-i spre valorificarea lor pentru viaţă, pentru profesiune. Şcoala ar contribui astfel mai direct la trezirea şi la educarea intereselor pentru profesiune, ar putea să preia tot mai mult sarcina orientării, educării către viitoarele ţeluri ale omenirii, va deveni un organism mai viu, care, în mod efectiv, va ajuta îndrumarea elevilor către şcoli şi profesiuni, pe baza aptitudinilor, a intereselor lor vocaţionale şi a cerinţelor social-economice legate de opera de construire a socialismului.

Privitor la efectele produse de cauzele arătate mai sus, realizînd o analiză social-economică de primă instanţă asupra contingentelor de absolvenţi ai şcolii de cultură generală din mediul rural limitrof oraşelor, ne apare, oarecum, justificarea afluenţei tineretului către profesiunile industriale, dar fără un temeinic fundament ştiinţific. Tendinţa se datoreşte în primul rînd dorinţei unor sectoare de producţie, de a-şi completa fără mari eforturi necesarul de cadre, fără a calcula pierderile în producţie ce ar putea fi generate mai tîrziu din cauza acestui mod de recrutare.

Iniţiativa unor uzine de a solicita în prezent din partea institutelor de cercetări (pedagogice şi de psihologie) studii realizate pe bază de cercetări la locul de producţie în legătură cu organizarea uceniciei şi selecţia muncitorilor, cu organizarea ştiinţifică a muncii etc. este azi din ce în ce mai sporită şi deci lăudabilă *.

Cu toate acestea, între şcoala de cultură generală şi sectoarele care primesc absolvenţi ai acestei şcoli încă nu s-a stabilit un sistem de colaborare în vederea unei cît mai bune cunoaşteri a ceea ce oferă această şcoală beneficiarului. Se uită în general faptul că aptitudinile variază de la individ la individ, că *ierarhizarea ordinei de preferinţă a profesiunilor nu depinde numai de factorii economici şi sociali, ea fiind şi o expresie a capacităţii şi valorii individului în funcţie tocmai de aceste aptitudini.* S-au urmărit şi în cadrul cercetărilor noastre efectele lipsei aptitudinilor şi a celorlalţi factori (interes, dragoste pentru profesiune etc.), lipsa de succes în profesiune şi s-a constatat că urmarea lor în cele mai multe cazuri este schimbarea meseriei şi a locului de muncă şi, bineînţeles, producerea unor pagube economice,

Exemplele ce urmează sînt obţinute pe calea statisticii de către Bernays, care a arătat că în economia germană dinainte de război un procent de 30,2% dintre muncitori schimbau o dată meseria în viaţă, 7,7% de două ori şi 3,5% din ei de trei ori. Semnificativ este faptul că, în general, procentul cel mai ridicat îl dădeau tinerii între 20—25 de ani şi vîrstnicii de peste 45 de ani. Statisticile austriece arătau că procentul tinerilor depăşea şi la ei pe al vîrstnicilor, fiind peste 20%. În Franţa, Anglia şi Statele Unite, frecvenţa era şi mai mare, schimbările variind de la una la cinci meserii, astfel : 23% schimbau cîte o meserie pe an, 26% cîte două meserii, 23% cîte trei meserii, 12% cîte patru meserii, 5% cîte cinci meserii şi 10% peste cinci meserii. Cercetările psiho-

* Astfel de contracte au şi fost încheiate.

logului american Cohen arătau că o întreprindere, pentru a-şi putea asigura un efectiv constant de 900 de muncitori, era obligată a încerca anual circa 2 500 muncitori. Raportînd acest fapt la întreaga industrie americană, rezulta o pierdere de peste 15 milioane de dolari pe zi. Studiile publicate în Franţa arată că acolo unde activitatea de orientare profesională se desfăşura la un nivel mai ridicat, prin măsuri ştiinţific organizate, s-a reuşit să se scadă de la 20% la 3,4% atît numărul muncitorilor concediaţi, cît şi al elevilor din şcoli profesionale eliminaţi pentru lipsă de aptitudini [1].

Datele privind ţara noastră înainte de război, de asemenea, arată că 23% din muncitorii industriei noastre schimbau profesiunea „pe motivul că nu le plăcea", în timp ce 34% doreau să înveţe o altă meserie, care credeau că le-ar fi plăcut mai mult (D. Salade). Situaţia nu s-a schimbat prea mult nici în prezent. Presa noastră semnalează şi astăzi astfel de lacune, iar unii cercetători în acest domeniu şi-au înscris în planul lor de activitate problema încadrării tineretului în muncă.

Din ultimul recensămînt efectuat în septembrie 1968 rezultă următoarea situaţie: „Mai puţin de 50% din absolvenţii şcolilor profesionale repartizaţi în producţie între anii 1964—1968 nu mai lucrează ca muncitori în meseriile pentru care au fost calificaţi. Numai 47% din absolvenţii şcolilor tehnice activează în specialitatea lor, 51% din absolvenţii şcolilor medii economice ocupă posturi corespunzătoare pregătirii lor şi numai 66% din cadrele superioare tehnice şi economice muncesc în specialitatea dobîndită prin studii" [2].

Cercetări în acest gen se întreprind şi în prezent în sectorul nostru industrial *. Părerea noastră este că rezolvarea acestor probleme este legată în primul rînd de unele aspecte educaţionale privind: cultivarea atitudinii faţă de muncă, a motivaţiei muncii, a satisfacţiilor profesionale etc.

Indiferent de motivările aduse, aceste cauze determină în ultimă analiză efecte negative. Dacă nu în totalitatea cazurilor, într-o măsură destul de importantă ele au ca urmare creşterea oboselii fizice şi psihice, scăderea ritmului de muncă, a randamentului, risipa de materiale, pierderi din timpul de producţie, sporirea numărului de accidente şi îmbolnăviri etc.

Evitarea acestor neajunsuri se poate realiza printr-o mai strînsă colaborare între şcoală, ca mijloc de formare a individului şi sectoarele de producţie. Şcoala este şi trebuie să fie locul care oferă cele mai largi posibilităţi de cunoaştere a tineretului, pe toate laturile personalităţii lui. Este absolut necesar ca diagnosticarea tuturor calităţilor individului, ca şi a cerinţelor profesiunilor, să fie făcută în şcoală şi în laboratoare, prin toate căile şi metodele accesibile ca: observaţia, anchetele, testele, convorbirile, studiul documentelor etc. Completarea fişei psiho-pedagogice pentru fiecare şcolar, fişe care să cuprindă caracterizarea întregii lui personalităţi, va trebui să constituie documentul de bază care să însoţească pe fiecare candidat la intrarea într-o *formă superioară de învăţămînt*, ca şi la încadrarea sa în muncă.

Pe lîngă acest document, ca un criteriu de selecţie pentru admiterea în şcoală, mai ales pentru învăţămîntul profesional şi tehnic, propunem introducerea şi a examenului de aptitudini pe bază de teste. Aceste măsuri vor duce la cunoaşterea de către şcoală a disponibilităţilor psiho-fiziologice ale elevului, a specificului profesiunilor (prin monografii profesionale). Înfiinţarea în acest scop a unui organ central activ pentru orientare şi selecţie profesională, care să aibă şi misiunea de a organiza şi îndruma oficii şi laboratoare judeţene, municipale şi chiar uzinale, ar fi o altă măsură indicată. În felul acesta se va putea cuprinde întreaga acţiune de orientare şi selecţie profesională. Deşi sarcina informării tinerilor despre diversele profesiuni şi sectoare de producţie revine în principal şcolii de cultură generală, colaborarea cu organizaţiile de tineret şi de masă şi mai ales cu familiile elevilor este absolut necesară şi foarte utilă.

La aceste acţiuni se mai adaugă şi sprijinul Ministerului Învăţămîntului, care, organizîndu-şi un organ superior pentru îndrumarea şi coordonarea orientării şcolare şi profesionale, şi cu

[1] N. Mărgineanu, *Psihotehnica*, Sibiu, 1943 şi Al. Roşca, (sub. red.), *Psihologia muncii industriale*, Bucureşti, 1969.

[2] C. Teodori, *Opţiunea — moment hotărîtor*, „România liberă" nr. 21, 21 mai 1970, p. 29.

* Este vorba de cercetările secţiei de psihosociologie şi pedagogie a muncii din Institutul de psihologie al Academiei R.S.R., în scopul organizării ştiinţifice a muncii.

contribuția sectoarelor respective din cadrul Institutului de științe pedagogice, va putea aduce importante servicii acestei cauze. Măsura luată de Ministerul Învățămîntului pentru încadrarea unor școli cu psiho-pedagogi școlari de asemenea este lăudabilă.

Constatările noastre ne mai semnalează că o defecțiune care mai persistă încă în învățămînt este repartizarea în cadrul școlilor profesionale și liceelor a elevilor pe secții, fără să se țină seama de interesele fiecăruia, de disponibilitățile lui psiho-fizice sau fără o prealabilă pregătire psihologică. În majoritatea cazurilor, elevii se găsesc în situația de a fi încadrați în secții pe care nu le-au dorit și pentru care nu au nici un interes. Aci intervine rolul școlii și al laboratorului uzinal pentru a realiza plasarea fiecărui elev în raport și cu recomandările laboratorului de orientare și selecție profesională, ale psiho-pedagogului sau dirigintelui. Aceeași defecțiune mai dăinuie încă și în alegerea secțiilor la liceul de cultură generală și chiar la alegerea liceelor de specialitate, pentru care, de cele mai multe ori, hotărăsc doar condițiile locale (școală apropiată).

Nu mai este cazul ca școala să știe să transmită generației tinere numai cultura. Ea trebuie să învețe elevul și cum să o valorifice. Primatul unor țări ca Japonia, Suedia etc. în acest domeniu se datorește tocmai modului în care ele știu și pot să-și valorifice acest tezaur uman, a cărui dezvoltare aparține în primul rînd școlii și educației.

În munca noastră de cercetare am căutat să remediem aceste neajunsuri prin acțiuni ca : încunoștințarea de către cadrele didactice a părinților și elevilor despre întregul nostru sistem de învățămînt, despre nomenclatorul meseriilor și profesiunilor, punerea la îndemîna elevilor, părinților și cadrelor didactice a unor monografii profesionale etc. Ministerul Învățămîntului, împreună cu Ministerul Muncii, au procedat deja la revizuirea nomenclatorului de meserii, comprimînd pe cele comune ca pregătire în meserii cu profil mai larg, cu mai multă mobilitate, mai ales pentru sectoarele cu același specific de producție (de exemplu, meseriile de lăcătuș, electrician, strungar etc.).

La îmbunătățirea relațiilor și măsurilor de orientare și selecție profesională va trebui să contribuie în mare măsură și conducătorii întreprinderilor, în calitate de beneficiari. În acest scop, vor trebui să cunoască și faptul că recrutarea necesarului de cadre nu trebuie făcută oricum și cu orice riscuri, numai pe principiul zonării, lăsînd liceul de cultură generală pe seama orașelor. Anumite măsuri de ordin administrativ privind distribuirea locurilor între învățămîntul de cultură generală și cel profesional și tehnic, în favoarea acestuia din urmă și în raport cu balanța forțelor de muncă, ar fi binevenite.

Concluziile ce se desprind, a căror importanță practică se reflectă direct în cadrul procesului de producție, ar fi următoarele :

1. În dirijarea și îndrumarea energiei umane către viața profesională, orientarea școlară și profesională trebuie să constituie un proces obligatoriu și continuu al școlii și în mare măsură și al întreprinderilor.

2. Școala să fie conștientă că alegerea profesiunii este o problemă de decizie, determinată de cantitatea de informații și de capacitatea individului de a mînui criteriile de selectare (care determină în ultimă analiză această decizie).

3. Îndrumarea și selecția pentru profesiune, în toate sectoarele de învățămînt general, profesional și tehnic, trebuie să fie în principal orientată în funcție de autocunoașterea aptitudinilor intelectual-morale și fizice de către fiecare tînăr, considerațiile de ordin material-familial etc., trecîndu-le pe cel de-al doilea plan.

4. Popularizarea profesiunilor și a cerințelor lor să se facă în contactul direct cu ele, printr-o muncă de încercare, prin explorare directă (în cadrul practicii în producție), prin observație directă cu ocazia vizitelor, excursiilor, filmelor etc.

5. Introducerea în mod obligatoriu a unei probe de aptitudini eliminatorie, pe bază de test, va spori posibilitatea de selecție a candidaților pentru profesiune, pe bază de criterii mult mai obiective decît notele școlare.

Prin realizarea acestor cerințe, tinerii pregătiți în aceste școli și ajunși în producție vor putea fi utilizați în sectoare și locuri de muncă în raport cu gradul lor de pregătire. Aceasta va ajuta întreprinderile la ierarhizarea fiecărui om în raport cu pregătirea tehnico-profesională pe care o posedă, la sporirea calității produselor și a productivității muncii, la evitarea pierderilor de oameni și de materiale.

Inițierea viitorilor învățători în cercetarea pedagogică

PAUL VASILE, prof. pedagogie
GHEORGHE ARDELEANU, prof. pedagogie
Liceul pedagogic, Sighetul Marmației,
jud. Maramureș

Cercetarea pedagogică — ca o categorie epistemologică — trebuie să includă cu necesitate caracterul bilateral al procesului de învățămînt: informare și asimilare. Prin îmbinarea dialectică a acestor două laturi, elevilor, în mod treptat, li se vor forma algoritmi și strategii mentale de analiză reflexivă și de interpretare a fenomenelor și proceselor psihice și educative.

Într-un liceu pedagogic, cercetarea pedagogică capătă o justificare intrinsecă, argumente în acest sens fiind multiple: în primul rînd, viitorul învățător trebuie să fie în stare să transpună teoria în propria sa activitate și s-o interpreteze, mai mult sau mai puțin încadrat în parametrii riguroși ai investigației științifice, să știe să coreleze adecvat și creator descoperirile noi din sistemul științelor pedagogice și psihologice cu aplicabilitate directă în procesul instructiv-educativ de la clasele I-IV, să realizeze o activitate de autocunoaștere care să ridice nivelul propriei sale formări (în accepțiunea de educație permanentă), să contribuie la procesul de dezvoltare a practicii pedagogice, să știe să elaboreze judecăți de predicție în structura și evoluția complicatului fenomen educativ.

Primii pași în inițierea cercetării pedagogice se fac o dată cu predarea noțiunilor de pedagogie și psihologie, inițiere completată prin aplicabilitatea în practică, cu precădere la problemele ce vizează, într-o formă mai expresă, gnoseologia fenomenelor educative de exemplu: metodele de cercetare, caracterul cognitiv al procesului de învățămînt etc. Evident că nu numai aici elevii trebuie conduși să „redescopere" adevărurile într-o modalitate succintă a relației dintre cele două trepte de cunoaștere (senzorială și rațională) ci în întregul sistem teoretic al lecțiilor și activităților, precum și al transpunerii acestuia în practica pedagogică. Dar analogiile ce se fac informațional, cu prilejul lecțiilor, activităților extradidactice, nu sînt suficiente pentru a dezvolta la elevi interesele de cunoaștere, modalitățile mentale de studiere cauzală a proceselor și relațiilor dintre ele, precum și a-i familiariza cu unele tehnici și algoritmi de cercetare. Pentru realizarea compensației trebuie să se găsească forme de activitate integratoare care să diversifice opțiunile și aptitudinile elevilor, din rîndul acestora detașîndu-se, în primul rînd, cercurile de elevi, procesul de selectare și prelucrare a materialului faptic adunat în cadrul formelor de practică pedagogică ș.a.

Indiferent care ar fi formele de activitate, elevii „cercetători" trebuie să cunoască structura de conținut a procesului de investigație, începînd de la temă, scop, ipoteză etc. și pînă la interpretarea și generalizarea esenței materialului, pentru a conferi concretului logic un nivel superior, într-o transpunere de esență teoretico-practică, reversul dogmatismului și platitudinii în gîndire, al rutinii și aprecierii metafizice, al experienței lipsite de bazele teoretice.

În cadrul cercului psiho-pedagogic, elevii s-au informat asupra unor date mai noi privind cercetarea sau cunoașterea și caracterizarea psiho-pedagogică a copilului ca: introducerea ipotezei ca element structural în procesul de cercetare, calcularea coeficientului de interes școlar pe baza aptitudinilor și motivației în curs de dezvoltare, unele aspecte privind punerea premiselor în fenomenul maturizării sociale, teste mai simple de apreciere a gradului de inteligență în corelație cu influențele pozitive sau negative ce se exercită asupra copilului, încît elevii practicanți să poată trece de la fenomen la esență, în procesul de aflare a cauzelor reale, cu mai mare exactitate.

Inițierea unor cercetări într-un liceu pedagogic se impune cu atît mai mult în condițiile actuale ale dezvoltării teoriei educației și învățămîntului, pentru ca praxisul educațional să fie corelat cu știința pedagogică. În felul acesta, cer-

cetarea pedagogică se include ca factor de prim ordin în activitatea cadrelor didactice. Evident că pentru optimizarea cercetării, pentru dezvăluirea actului educațional într-o rigurozitate științifică, cadrul didactic trebuie să se documenteze profund despre obiectivele și tehnica investigației, să raporteze datele obținute la instanța științifică a pedagogiei, a cercetării fundamentale, așa cum arată prof. univ. dr. D. Salade: „Pornind de la analize și documentare, făcînd eforturi permanente de sintetizare, căutînd totdeauna să interpreteze fenomenele în contextul lor real și să valorifice cît mai rapid și mai deplin rezultatele obținute, cercetarea pedagogică oferă practicii o carte de vizită care o onorează" [1].

Avînd în vedere cele arătate mai sus, în liceul pedagogic din Sighetul Marmației s-a trecut la inițierea unor elevi interesați în studierea unor aspecte psiho-pedagogice din propria lor activitate sau în reluarea drumului unor experimente efectuate de către oameni de știință consacrați, cu referință și aplicare în teoria și în practica pedagogică.

Astfel, în cercul psiho-pedagogic al elevilor s-au organizat experimente cu caracter psihologic, pedagogic și metodic, s-au stabilit corelații între acestea și metodologia științifică (de exemplu, demonstrarea formării unor conexiuni nervoase simple pe baza coincidenței în timp a excitanților). Prin tehnica experienței, elevii au observat felul cum stimulul indiferent, asociat concomitent cu instrucția verbală, a căpătat semnificația de stimul condiționat.

Prin demonstrarea diferenței dintre memoria pe bază de conexiuni corticale mecanice și memoria pe bază de conexiuni logice s-a ajuns la concluzia că numărul răspunsurilor corecte este mai mare pe baza perechilor de cuvinte cu înțeles și mai mic la îmbinările de cuvinte fără de înțeles. Înțelegerea fenomenului a fost facilitată și prin raportări la curba învățării elaborată de Ebbinghaus. În felul acesta, elevii anilor III, IV, V manifestă interes pentru o cunoaștere amplă și o vie curiozitate în corelarea și sinteza observațiilor concrete cu cunoștințele căpătate anterior la clasă. Unii au încercat raportări analoge la propriile lor engrame în contextul învățării logice, ținînd seama de structurile diferitelor tipuri de învățare, în care memoria logică ocupă un loc însemnat.

În scopul punerii în evidență a flexibilității și mobilității gîndirii, s-a organizat un experiment prin prezentarea unei liste de cuvinte așezate pe trei serii. Subiectul scos la tablă avea sarcina să le aranjeze în două coloane după criteriul pe care-l considera mai adecvat (cuvintele exprimau nume de plante, obiecte etc.). S-a putut vedea că subiectul și-a schimbat criteriul de apreciere de mai multe ori ca de exemplu: o dată pe criteriul opunerii conținutului noțiunilor copac-animal, apoi al includerii în corelare a conținutului noțiunilor gen și specie (plantă-floare, ghiocel, trandafir etc.). Cu cît această restructurare a operațiilor mintale de clasificare se făcea mai precis și mai independent, cu atît flexibilitatea și mobilitatea gîndirii se considerau mai mari și, în cazul invers, cu atît gîndirea era apreciată mai inflexibilă, mai inertă.

Tot la nivelul cercului, elevii participanți au fost familiarizați cu schema sinoptică generală, prin reluări în „spirală" ale planului de cercetare pedagogică, cu referiri la prevederile Ministerului Învățămîntului în acest sens. S-a relevat că alături de specialiști o anumită contribuție pot să-și aducă și cadrele didactice. S-au precizat raporturile de reversibilitate dintre teorie și practică care trebuie să ducă la clarificarea conceptului de eficiență pedagogică, prin încercarea permanentă a educatorului de a-și perfecționa activitatea pînă la nivelul măiestriei pedagogice.

În cadrul cercului s-a desfășurat și o interesantă activitate pe linie pionierească, dezbătîndu-se probleme specifice ca: pregătirea viitorului comandant de detașament, activitatea pionierească la clasele III-IV etc. Ședințele de lucru planificate periodic au vizat cu precădere mărirea eficienței activității, stabilirea legăturilor între o etapă de lucru și alta, finalizarea preocupărilor elevilor într-o sesiune de referate și comunicări pedagogice spre sfîrșitul anului școlar. La această sesiune au participat învățători de la clasele I-IV din municipiu. Cu acest prilej, elevii au prezentat un număr de 14 lucrări.

Problemele abordate au avut un caracter de strictă actualitate, fiind legate de teoria și practica pedagogică, cu concretizări în desfășurarea proce-

[1] D. Salade, *Cercetarea pedagogică, stimulent și călăuză în dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1970.

sului instructiv-educativ la clasele I-IV, precum și cu aspecte din procesul învățării și relațiile sociometrice ale elevilor în colectivul clasei. Unele din lucrările cu profil metodic au fost pregătite sub îndrumarea unor profesori metodiști, dar cu o optică psiho-pedagogică.

Dezbaterile s-au desfășurat pe categorii de probleme. Un număr de patru lucrări au cuprins aspecte ale psihologiei învățării caracteristice copiilor de șase ani. Din lucrarea *Rolul exercițiului în formarea deprinderilor de scriere la școlarii de 6 ani* se desprinde necesitatea organizării procesului de învățare pe baza respectării legilor activității psihice, specifice vîrstei. Din problematica lucrării s-a desprins necesitatea îndreptării atenției copilului de 6 ani, dirijat sub controlul educatorului, spre aspectele semantice ale conținutului celor scrise, o dată cu punerea bazelor stereotipului dinamic al scrierii, precum și necesitatea influenței pozitive dintre scriere și citire în procesul sincronizării funcțiilor diferiților analizatori implicați în actul stocării cunoștințelor. S-au desprins din materialul faptic caracterul gradual, dificultățile întîmpinate în scrierea literelor, precum și eliminarea treptată a mișcărilor de prisos din actul scrierii, s-au putut vedea caracteristicile substituirii disgrafiilor prin elemente grafice din ce în ce mai corecte, cerință psihologică de bază și pentru formarea cîmpului optim al citirii. Fenomenul se baza pe reacții de tatonare, încercare și eroare caracteristice diferitelor temperamente la vîrsta mică, acestea fiind mai detectabile și vizibile.

Interesante observații aduce și lucrarea *Predarea noțiunilor de aritmetică la copiii de 6 ani*, în care se reflectă necesitatea restructurării experienței aperceptive a copiilor, în speță, a reprezentărilor spațiale și a unor aspecte empirice din judecățile și raționamentele aritmetice ale copiilor. Folosirea ca punct de sprijin a reprezentării de mulțime facilitează înțelegerea mai clară a componentelor elementare ale noțiunii de număr (asupra căreia se va reveni concentric în clasele următoare). Din materialul prezentat a reieșit timpul de latență necesar în structuralizarea acțiunilor mintale prin conținutul predării aritmeticii.

Interesante constatări a adus lucrarea *Dezvoltarea gîndirii matematice la elevii claselor a IV-a.* Cercetarea confirmă ipoteza existenței unor momente-cheie în rezolvarea problemelor. Se relevă legăturile logice în mișcarea operațională a gîndirii, susținută de procesul înțelegerii, corelație intrinsecă a găsirii soluțiilor, a formării algoritmilor de învățare, și control în procesul asimilării noțiunilor aritmetice, prin includerea în actul rezolvării a celor două scheme ale activității gîndirii, logică și operațională. La copiii de clasa a IV-a sînt încă dominate aspecte ale schemei operatorii, corespunzătoare mai mult unor deprinderi de rezolvare decît priceperii de găsire a raționamentelor (se cunosc mai bine cele patru operații și mai puțin se cunoaște aplicarea lor în diferite principii și variante de rezolvare în cadrul mersului problemei, lucru explicabil dacă ne gîndim la caracterul încă relativ concret al repercutărilor la copii din clasa a IV-a). S-au reținut particularitățile psihologice ale stocării cantității de informație pe baza formării reflexelor condiționate de învățare, a rolului anumitor priceperi și deprinderi deja existente, a unor particularități individuale.

Aspecte concrete ale punerii bazelor relațiilor social-educative s-au desprins din comunicarea *Cercetarea sociologică privind dezvoltarea colectivului anului II B.*, precum și din cea intitulată *Sociograma clasei I. Școala de aplicație.* Din ambele s-a putut desprinde complexitatea procesului de interiorizare a tipurilor de relații dintre elevi (atracție, respingere, indiferență, ignoranță), într-o geneză din ce în ce mai conștientizată pînă la deliberarea prin autocontrol, cu precădere în cazul elevilor mari, deși și la aceștia actul deliberării, trecerii la acțiune etc., nu întotdeauna este pe deplin interiorizat.

În ceea ce privește pregătirea comandantului de pionieri pentru clasele III-IV, s-a susținut comunicarea *Pregătirea viitorului comandant de pionieri prin intermediul practicii pedagogice.* Actul educațional al formării viitorului comandant, în practica școlii de aplicație, a fost dirijat și interpretat mai mult de pe pozițiile elevului cercetător. Din cuprinsul lucrării a reieșit simbioza ce trebuie să existe între problemele teoretice și cele practice în pregătirea și activitatea mentorului spiritual al copilului, în organizarea timpului liber, acel „spațiu al dezvoltării umane" cum îl numește K. Marx.

Constatări de importanță metodică și practică a adus lucrarea *Observații asupra programei și manualului: Cu-*

noștințe despre natură, clasa a II-a, și asupra metodicii acestei discipline.

Programa acestei discipline reia prin amplificări concentrice unele cunoștințe prevăzute în clasa I ca : animale, plante, fenomene ale naturii, adăugîndu-se unele noțiuni despre corpuri fără viață, de orientare în spațiul geografic (orizont, puncte cardinale, ape curgătoare și stătătoare, forme de relief). S-au mai introdus unele cunoștințe despre funcțiile de nutriție, alcătuirea și rolul florilor, fructelor și semințelor, cît și unele noțiuni despre aer, apă, sol, lumină și căldură, roci etc. Deși temele sînt eșalonate sistematic și sînt accesibile, sînt prea multe în raport cu vîrsta elevilor. Se arată — în lucrare — că temele de geografie ar fi indicat să fie cuprinse în clasa a III-a, cînd geografia se studiază ca obiect independent, rămînînd la latitudinea învățătorului să facă acele explicații euristice necesare înțelegerii mai bine a cunoștințelor despre natură prin corelații cu unele aspecte geografice, asigurîndu-se unitatea dialectică a transmiterii noțiunilor. În locul temelor de geografie s-ar putea introduce unele noțiuni legate de corpul omului și de igiena sa, care ar putea constitui chiar lecții de început al acestui obiect, cunoștințele de acest gen fiind strict necesare în dezvoltarea psiho-fizică a copilului.

În concepereа metodică a predării cunoștințelor s-au avut în vedere particularitățile activității psihice a copiilor din clasa a II-a, în speță, ale gîndirii încă concrete, și ca atare, lecțiile au căpătat o coloratură intuitivă cu tendințe de generalizare elementară, în primul rînd, la nivelul reprezentărilor generale. Ca metode didactice s-a experimentat metoda observării fără citire explicativă și cu citire explicativă. Mai dificile au fost lecțiile despre orizont, puncte cardinale, orientare, care presupun o mai largă imaginație, un început de abstractizare. Aceste teme predîndu-se în afara clasei n-au putut fi citite și din manual, iar deplasarea legată de predarea lor a cerut mai mult timp decît o oră. Considerăm că ar fi necesare cîte două ore pentru aceste teme, una pentru observare și alta pentru aprofundare pe bază de text, experiențe, observare după imagini.

Rezultatele atestă că nici una din metode luată izolat nu poate da randamentul scontat ; evident, e nevoie de utilizarea în timp cînd a uneia cînd a alteia, pentru a sincroniza activitatea de înțelegere și asimilare a cunoștințelor de către copii. Eficiența cognitivă cere folosirea îmbinată a observațiilor cîștigate mai mult la nivelul primului sistem de semnalizare, cu verbalizările de esență, sub controlul celui de-al doilea sistem de semnalizare, dînd prioritate, după caz, uneia sau alteia dintre modalități.

Optimizarea asimilării cunoștințelor poate fi ridicată, dacă la începutul lecției se reactualizează experiența de cunoaștere senzorială, susținută euristic prin unele materiale intuitive de percepție indirectă, de organizare a judecăților și de fixare a legăturilor temporare prin citirea pe text. Desigur, e nevoie de structuralizarea acestor modalități în lumina scopului lecției. Pentru edificarea necesității utilizării metodei observației și a observației cu citire explicativă dăm următoarele date statistice rezultate în urma sondajului de verificare a calității și cantității răspunsurilor copiilor (trei sondaje comparative).

Metoda observației fără citire explicativă

Nr. elevilor	Nr. de lecții	Media notării lucrărilor
27	8	I. 6,85 II. 6,72 III. 7,15

Metoda observației cu citire explicativă

27	10	7,25 7,66 8,15

În concluzie, lucrările au cuprins un material faptic interpretat și redat după specificul fiecăreia, prin modalități complementare ca : scheme grafice, diagrame, prelucrări statistice, toate trecute prin filiera metodelor de investigație caracteristice disciplinelor pedagogice.

Prin organizarea unor astfel de activități (cerc, sesiuni de referate și comunicări) se urmărește familiarizarea elevilor cu unele instrumente mai simple de cercetare și interpretare a propriei lor activități, dezvoltarea intereselor cognitive, a vocației profesionale, în vederea integrării cu succes a viitorilor învățători în procesul muncii didactice.

Cabinetul pentru munca de conducere a școlii

ION GH. BORCA

Problemele conducerii ramurilor economie, a diferitelor direcții generale, direcții, întreprinderi sau instituții sociale și culturale au căpătat o importanță majoră, datorită dezvoltării deosebite pe care au cunoscut-o în ultimii ani diferitele laturi ale economiei, culturii și vieții sociale.

Se apreciază că felul în care realizează administrarea „managementul" are o contribuție deosebită la buna dezvoltare, la succes sau insucces, la eficiența activității întreprinderilor și a instituțiilor. Așa se explică de ce, pe scară mondială și în sectoare diferite, acestei probleme i se consacră cercetări laborioase. Se apreciază că fondurile puse la dispoziție pentru pregătirea și perfecționarea personalului de conducere reprezintă investiții din cele mai rentabile, iar măsurile privind această activitate sînt dintre cele mai eficiente.

Referindu-se la problemele privind pregătirea și perfecționarea cadrelor pentru munca de conducere și de organizare, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea: „Astăzi sarcinile economice și sociale sînt de o asemenea complexitate, încît oricare activist de partid și de stat trebuie să aibă cunoștințe temeinice în domeniul conducerii și organizării, capacitatea de a rezolva operativ și eficient multiplele probleme noi ce se pun în diferite sectoare de activitate". [1]

*
* *

Pînă în prezent există studii privind rentabilitatea cheltuielilor făcute pentru învățămînt, cît și studii privind planificarea și organizarea învățămîntului.[2] Există — ce-i drept puține — și lucrări privind problema conducerii instituțiilor de învățămînt.[3]

Problema conducerii unei instituții de învățămînt se deosebește destul de mult de aceea privind conducerea unei întreprinderi. Problematica uneia se deosebește mult de a celeilalte, deoarece conducerea instituțiilor de învățămînt implică probleme pedagogice mult mai complicate. Dacă în studiile cu privire la conducerea întreprinderilor cuvîntul **pedagog** apare adeseori, dacă pedagogia a pătruns în alte domenii și se bucură de autoritate, atunci ni se pare că în școală trebuie să fie la loc de cinste și atunci cînd e vorba de munca de conducere.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la încheierea lucrărilor Plenarei C.C. al P.C.R.* din 16 decembrie 1970, „Scînteia" din 18 dec. 1970.

[2] *Le programme de travail de l'Institut international de planification de l'éducation* în „Chronique de l'UNESCO", X, nr. 6, 1964 ; Miron Constantinescu, *Sociologia învățămîntului*, în *Teorie și metodă în științele sociale*, vol. IV, Ed. politică, Buc. 1967 (Contribuții românești la al VI-lea Congres Internațional de Sociologie de la Evian, 1966); *Facteurs économiques et sociaux de la planification de l'éducation*, în „International Review of education", VI, nr. 3, 1960 ; R. Maheu, *La planification de l'éducation— exigence de notre temps*, în „Chronique de l'UNESCO", X, nr. 6, 1964 ; Pavel Apostol, *Accelerarea dezvoltării sociale și învățămîntul*, în vol. *Teorie și metodă în științele sociale*, Ed. politică, București, 1965.

[3] Ion Popescu și Victor I. Iliescu, *Conducerea școlii*, E.D.P., 1969 ; John Wiens, *Differences between influential and non-influential administrators (Diferențele între conducătorii cu inițiativă și fără inițiativă)*, din „The Albert Journal of Educational Research", Edmonton, 16, nr. 2, iun. 1970 ; Raymond Vatier, *Le perfectionnement des cadres (Perfecționarea cadrelor de conducere)*, Presses Universitaires de France, Paris, 1969 ; V. Lisițin, G. Popov, *O nauke upravleniia (Despre știința conducerii)*, în „Planovoe hozeaistvo", Moskva, 45, nr. 3, 1968 ; F. J. Gooswin, *The art of the headmaster, With suggestions on school administration (Arta directorului de școală. Cu sugestii privind administrarea școlii)*, Ward Look Educational, London, 1968; M. Mint, *Factorî vliiaiuscie ne affektivonst upravlenceskogo truda (Factorii care influențează asupra muncii de conducere)*, în „Sotialisticeskii trud", Moskva, 11, nr. 2, 1966 ; *The principal as administrator. The lecture series of the 1968 leadership cours for school principals*, Edited by D. A. Mackay (Directorul în calitate de administrator. Seria de conferințe pentru directorii de școală din 1968); Edmonton Alberta, *The policy Committee leadership cours for school principals*, 1968 ; *Le travail des administrateurs*, din „Chaiers Pédagogiques", Paris, 25, nr. 90, apr. 1970 ; E. L. Edmonds, *The first headship (Directorul de școală începător)*, Basil Blackwell, Oxford, 1968.

Pregătirea și perfecționarea personalului de conducere a școlilor se realizează prin mai multe forme : cursuri organizate în acest scop, studiu individual pe bază de programe și bibliografii dinainte stabilite, seminarii periodice pe teme date etc.

În materialul de față ne-am propus să prezentăm o formă, nu din cele de bază, dar foarte importantă, în legătură cu perfecționarea personalului de conducere în învățămînt : **cabinetul pentru munca de conducere a școlii.**

Prin cabinetul pentru munca de conducere a școlii se urmărește (ca și prin întreaga activitate ce se desfășoară pentru pregătirea și perfecționarea directorilor de școli) ca aceștia să-și însușească linia conducerii ; în lumina acesteia să studieze propria experiență în comparație cu experiența altora și în final să realizeze metode proprii de studiu și acțiune, științifice.

Pentru realizarea celor de mai sus, cabinetul trebuie să desfășoare o activitate foarte complexă.

Cum este gîndită, în această lumină, activitatea Cabinetului ?

În primul rînd, considerăm că acest cabinet trebuie să pună la dispoziția directorilor tot ce este mai actual în materie de conducere a școlii, pentru ca, punînd în cumpără metodele altora cu cele personale, sau cunoscîndu-le pe ale altora, să se poată gîndi asupra aplicării lor și să încerce pe această bază soluționarea problemelor pe care diferitele școli le ridică. Vedem, spre exemplu, într-un astfel de cabinet în primul rînd necesitatea organizării unei **biblioteci** care să conțină tot ce ține de munca de conducere a instituțiilor de învățămînt.

Menționăm că în timp ce pentru problemele care privesc conducerea întreprinderilor există numeroase materiale, pentru conducerea instituțiilor, în speță pentru conducerea instituțiilor de învățămînt, deocamdată există puține materiale. Am menționat cîteva din ele.

De altfel, multe din problemele care privesc conducerea întreprinderilor, mai ales acelea cu privire la organizarea muncii, la pedagogia muncii cu oamenii, la sistemul de informare, la pregătirea deciziilor, cu oarecare grijă și atenție se pot folosi și în conducerea instituțiilor de învățămînt. De aceea, credem că în actuala fază cunoașterea problemelor de **conducere în general** trebuie să se reflecte și în bibliografia pusă la dispoziția directorilor de școli. Astfel de materiale tangente cu munca de conducere există din abundență [4]. Menționăm în acest sens și buletinul de informare pentru cadrele de conducere, elaborat de Institutul central de documentare tehnică, care apare lunar.

În prezent nu există încă posibilitatea ca, în fiecare bibliotecă să existe toate publicațiile, dar poate fi creată posibilitatea ca pentru lucrările, revistele sau articolele care nu pot fi procurate, să se țină evidența lor, cu indicarea locului unde pot fi consultate. De asemenea, este necesar ca la bibliotecă să existe bibliografii tematice pentru diferite sectoare ale muncii de conducere, cu indicarea surselor de informare.

Studiind diferite materiale, directorii de școli se vor întîlni, desigur, și cu probleme pe care personal le-au rezolvat chiar mai bine, cu unele lucruri cunoscute, dar pe care nu le-au aplicat niciodată. În sfîrșit, se pot afla în fața unor recomandări privind anumite activități care în instituția pe care o conduc „nu merg" sau „nu merg încă".

Personal, studiind diferitele materiale generale privind conducerea, am aplicat cîteva recomandări cum ar fi : regulile elementare privind organizarea ședințelor de lucru, regulile privind consul-

[4] Ioniță Olteanu, *Structuri organizatorice ale întreprinderii moderne*, Ed. politică, 1969; Ioniță Olteanu (coordonator), *Conducerea științifică a întreprinderii*, Ed. politică, 1970 ; *Conducerea întreprinderii*, după articolul „Qui est ce chef d'entreprise" de Jean-Marie Sédès, apărut în „Management France", Franța, nr. 7, iul. 1969 ; *Planul de muncă al cadrelor superioare de conducere*, după articolul *Stundenplan für Unternehmer*, de Werner Siegert, apărut în revista „Plus". R. F. a Germaniei. nr. 6, sept. 1969 ; *Probleme importante pe care trebuie să le urmărească un cadru de conducere*, după articolul *15 cadrans a surveiller* de Jean François și Thierry Mantoux, apărut în „L'Usine Nouvelle", nr. supl. dec. 1969 ; *Timpul cadrelor de conducere*, după articolul *Vedouci à cas* de J. Camra, apărut în „Podnikova Organizace", R. S. Cehoslovacă, nr. 12, dec. 1969 ; *Cum să obții maximul de la oameni în procesul de conducere*, după Roger Falk, *The Businessof Management*, Pengenon Books, 1967 ; *Raporturile cu oamenii în conducere*, după Lawrence A. Appley, The Management Evolution, American Management Association, Inc. Printed New York, 1963 ; *Esența științei conducerii*, după Ernest Dale, Management — Theory and practice — McGraw-Hill Book Company, New York ; *Climat pentru perfecționarea activității de conducere*, după *The climate for managerial development* de H. H. Moss, apărut în „Journal of British Boot and Shoe Institution", Anglia, 16, nr. 11, nov. 1969; *Comunicațiile în cadrul întreprinderii*, după articolul *Information im Betrieb* de G. Lönn, apărut în „Arbeit und Leistung", R. F. a Germaniei, nr. 1, ian., 1970.

tarea, problemele privind delegarea, pregătirea deciziilor, sistemul de informare, organizarea timpului de lucru etc. și mărturisesc că sînt mulțumit de rezultatele obținute. Am remarcat, în același timp, că cei cu care colaborez au apreciat cum trebuie aceste „noutăți" și că parțial le-au introdus în sistemul lor de lucru.

Un loc deosebit în acest cabinet ar trebui să-l ocupe legislația școlară **actuală.** Nu poate lipsi de aici nici unul din documentele programatice sau din cele care prevăd reglementarea învățămîntului cum ar fi : hotărîri de partid și de stat, legi, regulamente, instrucțiuni de aplicare ale acestora, programele școlare în uz etc. Ni se pare de asemenea deosebit de important ca aici să-și găsească locul măcar o parte dintre cele mai importante documente privind legislația școlară din trecutul învățămîntului românesc, cît și cele mai interesante documente privind legislația și organizarea școlară actuală din unele țări ale lumii. Aceasta ar da o imagine și pe verticală și pe orizontală a preocupărilor și soluționărilor în ce privește organizarea învățămîntului și ar asigura fără îndoială un orizont mai larg celor care le studiază.

În cadrul cabinetului trebuie să-și găsească locul de asemenea toate documentele școlare în vigoare : cataloage, registre matricole, registre de evidență a copiilor de vîrstă școlară etc. Pe lîngă fiecare din acestea, să se găsească comentarii de cazuri care, dacă e posibil, să epuizeze toate felurile de greșeli care pot fi întîlnite în ținerea la zi a acestora, cu exemplificări pe formularele respective, arătînd, pe concret, consecințele acestora și felul în care conducerile școlilor ar fi putut interveni pentru a fi evitate. Nu credem, de exemplu, că ar fi exagerat ca în acest loc să fie arătate peregrinările la care sînt supuși unii părinți care-și transferă copiii, din lipsa de răspundere și competență a unor secretari de școli, care „îi plimbă" inutil pe drumuri pentru „aprobări" de care n-ar fi nevoie dacă s-ar cunoaște și s-ar aplica corect legislația școlară.

Un alt sector al părții **expoziționale** îl constituie organigramele privind conducerea, pe tipuri de școli, din care să reiasă, în fiecare caz, avantajele și dezavantajele care rezultă dintr-o anumită organizare și, eventual, bibliografia studiată înainte de adoptarea fiecăreia dintre ele. Organigramele prezentate trebuie să reprezinte niște situații reale, aplicate în diferite școli, care să poată fi verificate, la nevoie, în fiecare caz în parte. Aici pot fi expuse și planuri generale de muncă din diferite școli, cu comentarii marginale, scoțîndu-se în evidență lucrurile deosebite, cît și eventualele lipsuri ale acestora. Tot aici se pot găsi planurile de muncă ale comitetelor de părinți, din care să rezulte felul în care aceștia sprijină conducerile școlilor în rezolvarea unor probleme.

Loc important trebuie să ocupe acele documente care prefigurează sau atestă activitățile școlare privind conținutul învățămîntului cum sînt : documente privind consiliile pedagogice (tematici orientative, referate, hotărîri, planuri etc.), documente privind activitatea comisiilor metodice (planuri de muncă, referate etc.), documente privind activitatea educativă cu elevii dusă în colaborare cu organizațiile U.T.C. și de pionieri (planuri comune, planuri de excursii, planul unor activități deosebite în viața școlii, activitatea de orientare școlară și profesională, albume care prezintă realizările în această direcție), activitățile de laborator, lucrări practice în ateliere, manifestări sportive etc.

În cadrul cabinetului se vor găsi mai multe exemplare din revistele, monografiile și anuarele editate de școli, pentru ca acestea să poată fi oricînd la îndemîna celor care doresc să le consulte. Tot aici este bine să-și găsească loc unele prezentări ale modului de lucru pentru realizarea unor laboratoare și a unor ateliere, felul în care s-a obținut sprijinul unor instituții, întreprinderi sau al părinților în realizarea lor, fotografii ale acestor laboratoare și ateliere, pentru ca ele să poată fi cît mai binecunoscute.

Deși s-ar părea că locul acestora este minor, în realitate ele trebuie să ocupe un loc proporțional cu preocupările în direcția respectivă. Acum, cînd conducerea partidului a pus atît de clar problema activităților tehnico-productive, cînd Ministerul Învățămîntului a luat atît de operativ măsurile corespunzătoare, este clar că un astfel de cabinet trebuie să reflecte corespunzător activități atît de importante. Trebuie să recunoaștem că realizările în direcția asigurării condițiilor de aplicare a indicațiilor sînt în direct raport cu felul în care conducerile școlilor se preocupă de traducerea în viață a directivelor, de găsirea soluțiilor pentru aplicarea lor. Activitatea personală a directorului va fi reflectată prin expunerea unor re-

gistre privind asistențele la lecții, a unor planuri personale de muncă, a unor aprecieri făcute personalului didactic în vederea înscrierii la examenele de grad, a unor calendare de termene etc.

Dacă ne referim la activitatea privind administrarea și gospodărirea școlii, considerăm că ar trebui să-și găsească locul, în cadrul cabinetului, și unele materiale întocmite de persoane care se ocupă de astfel de probleme, care să arate sistemul de lucru pentru obținerea celor mai bune rezultate, fotografii care să prezinte realizările deosebite pe care le-au obținut unele școli, dar și fotografii care să prezinte lipsa de buna gospodărire, dezordinea etc. din școlile în care acestea se manifestă.

Este cunoscut faptul că unități școlare care au fost date în folosință, în același timp și în aceleași condiții, după cîțiva ani arată cu totul diferit. Există un vechi proverb românesc : „omul sfințește locul". Acest lucru aste adevărat, dar directorii de școli sînt datori să dovedească prin fapte o atare realitate. De aceea, nu mi se pare de loc exagerat ca aici să fie expuse situații în antiteză, din care să se desprindă concluzii pentru o bună administrație. Trebuie să fie prezentate de asemenea ca modele unele acte administrative (adeverințe, certificate, note telefonice etc.), alcătuite corect, cît și unele incorect întocmite, arătînd în ce constau greșelile, precum și consecințele care rezultă din incorecta lor redactare. S-ar părea la prima vedere că nota telefonică, de exemplu, nu ar avea o atît de mare importanță. Acest punct de vedere este cu totul greșit. Alături de circulare, adrese și alte forme scrise, nota telefonică reprezintă un important mijloc de informație. După unele păreri exprimate în literatura de specialitate[5] rezultă că aproximativ 75% din informație nu se realizează sau ajunge eronat la cei care trebuie să fie în posesia ei. Prezentarea unei note, paralel cu cea a „notei" preluate și transmise greșit sau pur și simplu netransmise și a consecințelor ei, fără îndoială că are o influență asupra celui care studiază acest material. În acest sector vor fi expuse și registre originale de comunicări, așa cum se folosesc în diferite școli.

În sfîrșit, în cabinet, la fiecare sector al acestuia este indicat să se găsească liste de directori și directori adjuncți de școli care pot fi consultați în rezolvarea problemelor respective. Periodic, aceste liste vor fi însoțite de fotografiile celor în cauză, pentru ca și pe această cale să fie stimulați aceia care prin munca și rezultatele obținute merită să fie cunoscuți. Materialele vor fi împrospătate mereu, deoarece ele contribuie și la stimularea conducerii școlilor în luarea unor măsuri mai categorice în ce privește introducerea ordinei în acte și documente.

Materialele expuse în cabinet reprezintă doar o parte a activității sale. Partea vie, activă, a cabinetului va constitui, la rîndul ei, o contribuție însemnată la perfecționarea cadrelor de conducere ale școlilor. În această direcție, cabinetul programează periodic conferințe, consultații, mese rotunde, seminarii pe cele mai felurite teme, care contribuie la îmbogățirea cunoștințelor privind conducerea.

Pentru toate aceste manifestări pot fi invitați, ocazional, specialiști ai Institutului central pentru perfecționarea personalului didactic, oameni care ani de-a rîndul au acumulat experiență în anumite domenii, care cercetează aspecte ale administrației școlare, care sînt la curent cu multe din problemele privind „managementul", care pot spune ceva nou și interesant pentru conducătorii școlilor. Cabinetul poate organiza și „ieșiri", în sensul vizitării în comun a unor școli care au rezultate deosebite în anumite domenii, cum ar fi cele privind antrenarea întregului colectiv la munca școlii, organizarea laboratoarelor și a atelierelor, activitatea cercurilor de elevi, gospodărirea școlii și multe altele care ar putea constitui exemple demne de urmat pentru conducătorii de școli. Bineînțeles că la aceste vizite ar urma să fie antrenați în primul rînd acei directori care nu au făcut cursuri speciale de pregătire sau de perfecționare, dar, de la caz la caz, și aceia care, deși conduc de mai mulți ani unități școlare, manifestă lipsuri care ar putea fi înlăturate cunoscînd realizările, sistemul de lucru al altor directori de școli. La unele din ele pot participa toți directorii școlilor.

Cabinetul nu trebuie să aibă neapărat personal angajat. Fiind condus de un colectiv în care intră în primul rînd inspectori școlari și cîțiva din cei mai

[5] „Entreprise", Paris, nr. 770/1970.

buni directori de școală, mobilizînd în jurul său directori cu multă experiență în anumite domenii ale conducerii școlii care în zilele în care cabinetul este deschis activează la cabinet, cu rîndul, va pune la îndemîna vizitatorilor materialele necesare și va da, la nevoie, explicații și consultații în diferite probleme.

În municipiul București, cabinetul pentru munca de conducere a școlii este în curs de organizare, respectîndu-se în linii mari sistemul prezentat în materialul de față. Un astfel de cabinet, organizat într-un centru județean, ar trebui să țină seama, evident, și de specificul școlilor sătești.

Activitatea lui a început din luna ianuarie. Astfel, cabinetul a organizat un schimb de experiență la care au participat toți directorii de școli din Capitală, la Liceul Dr. Petru Groza, unde directorul școlii a prezentat modul în care a organizat activitățile tehnico-productive ale elevilor și apoi au fost vizitate atelierele și cabinetele de specialitate. De asemenea, la începutul lunii februarie, a avut loc o expunere urmată de discuții pe tema metodicii asistenței la ore.

În lunile următoare, cabinetul va organiza, o dată la două săptămîni, astfel de activități. Din programul cabinetului rezultă că vor avea loc : discuții despre funcționalitatea consiliului profesoral, cu asistență la ședința consiliului Școlii generale nr. 197 ; o expunere despre munca directorului în organizarea activității unor școli noi (Școala generală nr. 196), la care vor participa atît directorii școlilor date în folosință în ultimii 5 ani, cît și directorii care vor conduce școlile care în prezent sînt în construcție ; o expunere privind noile reglementări în ce privește problemele de plan, salarizare și buget ; o expunere urmată de discuții cu privire la colaborarea școlii cu comitetul de părinți ; o expunere privind conducerea științifică a școlii, pe tema pregătirii și luării deciziilor și sistemului de control al îndeplinirii lor.

Organizarea și activitatea cabinetului, așa cum au fost descrise, constituie doar începutul. Viața va dovedi necesitatea îmbunătățirii atît a părții expoziționale, cît și a activității vii pe care o desfășoară, îmbunătățire la care directorii de școli și inspectorii școlari își vor aduce desigur contribuția.

Orientări și perspective ale pedagogiei cibernetice

EUGEN NOVICICOV
cercetător principal
Institutul de științe pedagogice

I. Constituită pe baza datelor oferite de cibernetică și de psihologia învățării, *pedagogia cibernetică*, domeniu complex și controversat, își mărește an de an aria de cuprindere a problemelor specifice, pătrunde tot mai adînc în studierea procesului instructiv, constituind — prin optica de pe care abordează acest proces — un însemnat salt calitativ în evoluția pedagogiei.

În rîndurile care urmează vom încerca să conturăm domeniul pedagogiei cibernetice, specificul ei, direcțiile de cercetare, modul în care ea se concretizează în momentul de față în practica instruirii și perspectivele ei în viitorul apropiat.

Definită de N. Wiener ca știință despre comandă, comunicație și control în mașini și organisme vii, *cibernetica și-a extins studiul asupra tuturor sistemelor, indiferent de substratul lor material.* În acest sens, cibernetica studiază aceste sisteme din punctul de vedere al capacității lor de a recepționa o anumită informație, de a o păstra în memorie, de a o transmite prin canale și de a o transforma în semnale care să orienteze activitatea sistemului.

Modul de abordare cibernetic a devenit de pe acum propriu multor domenii ale activității umane și aceasta cu atît mai mult, cu cît el s-a transformat într-o *metodologie a acțiunii*. După cum subliniază L. Couffignal, analizînd această metodologie prin prisma scopului de atins, cibernetica poate fi definită ca „arta de a asigura eficacitatea acțiunii". Această acțiune a sistemului poate consta în stabilizarea, menținerea unei stări sau în asigurarea modificării unui parametru în funcție de alți parametri.

Învățarea și întregul proces de învățămînt, ca proces de comandă și control, au fost și ele supuse, în ul-

timul timp, analizei cibernetice,[1] care oferă noi posibilități de îmbunătățire a rezultatelor instruirii.

La o cercetare minuțioasă a fenomenelor pedagogice în lumina noii metodologii se dezvăluie faptul că instrucția și parțial educația pot fi considerate ca un anumit tip de comandă și de control. Din acest punct de vedere, pedagogia reprezintă un caz particular al legilor generale ale comenzii și controlului, care prin domeniul său concret va aduce o coloratură specifică problemelor cercetate.

Procesul de învățămînt apare ca un sistem deosebit de complex (cu o multitudine de subsisteme), în care elementele centrale, între care se produce schimbul de informații, sînt profesorul și elevul.

Pe scurt, *optica ciberneticii permite studierea instruirii ca un sistem cu comandă și control.* Teoria generală a sistemelor cu comandă și control oferă numai indicațiile generale care pot asigura o reglare eficientă a procesului instructiv, adică desfășurarea lui în limita unor parametri. *Specificul acestor parametri depinde de specificul procesului reglat.* Din această cauză, este absolut necesară studierea aprofundată, cu mijloace adecvate, a aspectelor psihologice și pedagogice ale acestui proces. Cu alte cuvinte *este necesară culegerea și sistematizarea informației care caracterizează sistemul, relevarea particularităților și legităților relațiilor dintre elementele acestui sistem.* Acest moment devine extrem de dificil, datorită faptului că în organizarea procesului de instruire se pleacă, în momentul de față, de la *diferite* teorii ale învățării, fapt care își pune amprenta atît asupra metodologiei cercetării, cît și asupra respingerii „din principiu" a rezultatelor de către cei care susțin o altă teorie a învățării.

Analiza procesului de instruire prin optica ciberneticii impune diferențierea celor trei aspecte fundamentale ale sistemului : *structural* — construcția sistemului care realizează procesul —, *funcțional* — schema de reglare a procesului — și *informațional* — specificul informației care circulă în sistem.

Dacă în ceea ce privește construcția sistemului, problemele ce se impun a fi studiate sînt mai puține la număr[2] — necesitatea unui input activ, formarea tipurilor de activitate specifică etc. — în ce privește reglarea procesului de instruire, adică acțiunea sistemului de reglare asupra elementelor structurale ale sistemului reglat în raport cu parametrii propuși (scopul) situația este cu mult mai complexă. Aici se deosebesc mai multe categorii de probleme, care se pot diferența, după specificul lor, după cum urmează :

a) *taxonomia obiectivelor instrucționale*, care pentru un conținut concret ar trebui să indice precis *volumul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor* ce trebuie însușite sau formate, *sistemul și nivelul de formare* al acestora. Se impune determinarea diferitelor variabile ale activității psihice specifice și indicarea nivelului de dezvoltare a fiecărei variabile[3].

b) *criteriile de eficiență*, principalul constînd în suprapunerea indicilor propuși cu cei realizați. Aici nu este încă rezolvată nici una din cele două probleme practice imediate : a) testele care să permită *relevarea dezvoltării în activitatea psihică* a elevului și b) scara care să permită *măsurarea nivelului* la care s-a ajuns.

c) *nivelul inițial de dezvoltare a activității psihice a elevilor* despre care se poate spune — așa cum subliniază și N. F. Talîzina — că se presupune a fi suficient pentru trecerea la următoarea etapă de instruire.

d) *conexiunea inversă.* Se știe că reglarea se realizează cu ajutorul semnalelor (informației) sosite de la sistemul reglat la sistemul reglator. În momentul de față, pentru reglare se folosește, chiar în cazul instruirii programate, *o singură caracteristică* și anume corectitudinea răspunsului. Din acest punct de vedere sînt deosebit de interesante cercetările lui Gordon Pask cu programe adaptive[4] în care se utilizează și alte caracteristici — viteza de lucru, frecvența greșelilor de un anumit tip etc.

---

1 O analiză completă a problematicii a se vedea la : Pavel Apostol, *Cibernetică, cunoaștere, acțiune*, Ed. politică, București, 1969.

2 A se vedea, de exemplu : N. F. Talîzina, *Teoreticeskie problemi programmirovannogo obucenia*, Moscova, 1969, p. 15 și urm.

3 A se vedea L. N. Landa, *Algoritmi i programmirovannoe obucenie*, Moscova, 1965.

În ceea ce privește cel de-al treilea aspect sub care se studiază sistemul — aspectul informațional — este de remarcat faptul că pînă în prezent există extrem de puține încercări de studiere a *specificului sistemului*, autorii studiilor apărute rămînînd fie la suprafața problemei (cu recomandări de ordin general), fie transpunînd mecanic terminologia folosită în așa-zisa teorie clasică a informației. În această se uită că în teoria informației nu se ține seama de *sensul informației*, fapt primordial în transmiterea ei în procesul de instruire [5].

Abordarea informațională permite elaborarea unor modele de două categorii : a) modele ale procesului de însușire și b) modele de conducere (reglare) a acestui proces.

Studierea sistemelor de instruire cu ajutorul modelelor permite *relevarea caracteristicilor proceselor informaționale*, a legităților în desfășurarea lor și, ca urmare, a căilor care pot duce la perfecționarea acestor procese.

Se cuvine să menționăm că la modelarea procesului de instruire se ajunge, independent, și pe altă cale, matematică, dar nu informațională. Folosirea metodelor matematice în științele sociale capătă un caracter din ce în ce mai pronunțat și mai complex [6]. În multe domenii de cercetare aplicativitatea lor nu se limitează la prelucrarea statistică a datelor, ci atinge chiar nivelul de construire a teoriilor. Psihologia experimentală nu a rămas în afara acestui proces și, în momentul de față, se pot constata trei nivele de pătrundere și de utilizare a metodelor matematice. Primul nivel este cel al prelucrării statistice a rezultatelor obținute din cercetările experimentale ; cel de-al doilea constă în elaborarea unor ecuații (formule), care relevă matematic raporturile dintre variabilele cuprinse în experiment. Cel de-al treilea nivel — cel mai complex — îl constituie *elaborarea și verificarea unor modele (teorii) matematice*. Spre deosebire de metodele statistice, modelul reprezintă un nivel cu mult mai abstract de analiză a fenomenului și propune o serie de construcții ipotetice și relații, putînd fi utilizat apoi ca instrument de predicție. În linii generale, succesiunea operațiilor în acest proces cuprinde următoarele momente : a) elaborarea modelului ; b) stabilirea relațiilor teoretice ; c) aprecierea parametrilor modelului și d) obținerea predicțiilor numerice [7].

Evident, chiar modelarea matematică nu poate rezolva toate problemele psihologiei învățării, mai corect, ale studierii prin modelare a acestui proces. Utilizarea modelării va contribui însă spectaculos la realizarea saltului calitativ al psihologiei învățării.

Apărută ca fenomen de pedagogie practică, programarea a cîștigat numeroși adepți fie datorită faptului că problemele predării se abordau mult mai științific (sau mai organizat !) decît în instruirea tradițională, fie datorită faptului că se încerca rezolvarea lipsei de cadre didactice. Cu timpul, cel de-al doilea aspect a fost estompat de avantajele interne ale programării, înțelegînd prin aceasta optica nouă pe care a adus-o programarea în analiza și în organizarea procesului de instruire.

În general se consideră că programarea — prin analiza procesului de instruire în raport cu datele psihologiei și ciberneticii — constituie prima revoluție științifică de la Comenius încoace.

Vorbind despre instruirea programată sau mai ales despre principiile ei, majoritatea specialiștilor nu uită să menționeze diferitele elemente „tradiționale" a căror istorie datează de secole, trăgînd uneori concluzia că instruirea programată nu reprezintă ceva principial nou.

Într-adevăr, dacă s-ar lua ca element caracteristic folosirea mașinilor de instruire, atunci istoria ne-ar duce pînă în 1866, cînd s-a obținut primul patent

4 G. Pask, *Elektronic Keyboard Teaching Machines, Teaching Machines and Programmed Learning*, Rd. Lumsdaine A. și Glasser R., Washington, 1960.

5 Bar-Hillel 4., *Semantic information and its Measures. Cybernetics circular cansel feedback mechanisms in biological and social systems*, Transactions of 10-th Conference Apr. 22, 23 and 24, 1953, Princeton, New York, 1955.

6 A se vedea, de exemplu : K. J. Arrow, S. Karlin, P. Suppes, (Ed), *Mathematical methods in the social sciences*, Stanford University Press, Stanford, 1960.

7 A se vedea de exemplu : R. C. Atkinson, G. H. Bower, E. J. Crothers, *An introduction to mathematical learning theory*, New York, Wiley, 1965; R. D. Luce, R. R. Bush, E. Galanter, (Eds), *Handbook of Mathematical Psychology*, vol. 1—3, New York, Wiley, 1963 ; R. R. Bush, Fl. Mosteller, *Stochastic model for learning*, Wiley, New York, 1955.

pentru o astfel de mașină ; dacă ne referim la adaptarea procesului de instruire la particularitățile individuale ale elevilor, trebuie să luăm ca punct de plecare Grecia antică și Roma ș.a.m.d. Acestea sînt însă *elemente disparate* și absolutizarea lor nu poate oferi o imagine corectă a caracterului principial nou al instruirii programate.

Mai mult decît atît, instruirea programată este abordată uneori fie numai de pe pozițiile unei teorii psihologice a învățării, fie numai de pe pozițiile analizei cibernetice a procesului de predare. Se cuvine să menționăm că instruirea programată a apărut ca un răspuns al psihologilor (recte B. Skinner, 1954) la cerința tot mai impetuoasă de a ridica eficiența procesului instructiv prin organizarea lui în concordanță cu datele de care dispunea psihologia în momentul respectiv. Paralel, studierea legilor generale ale conducerii oricărui proces a dus la apariția ciberneticii. De aceea nu întîmplător, mulți consideră că instruirea programată este un reflex al abordării cibernetice a procesului de instruire. Acest lucru poate fi considerat valabil, dar numai cu remarca de nuanță istorică făcută mai sus.

Elementul *principial* nou pe care îl aduce instruirea programată constă deci în faptul că *analizează procesul de instruire și oferă soluții prin prisma teoriei generale a sistemelor dinamice cu comandă și control, folosind legitățile specifice ale acestui proces.* Or, din acest punct de vedere, *instruirea programată ar trebui să beneficieze de* (și în același timp să alimenteze) *rezultatele obținute în celelalte domenii (direcții) de cercetare ale pedagogiei cibernetice : psihologia informațională, teoria și tehnica automatelor de instruire, teoria algoritmilor didactici, studierea subsistemului învățămînt în raport cu sistemul integrator.*

Se cuvine să subliniem că, în accepțiunea instruirii programate, *programa* este materialul cu care lucrează elevul, material care datorită specificului său structural — și uneori mijloacelor tehnice prin care se oferă — nu are *numai darul de a prezenta conținutul materiei, ci și de a organiza procesele operaționale prin care acest conținut poate deveni un bun al elevului,* îl poate îmbogăți cu cunoștințe sau îi poate forma unele priceperi și deprinderi specifice.

Se știe că programele pot fi realizate în diverse forme, principalele două fiind manualele programate, pe de o parte, și programele pentru diverse mașini de instruire, pe de altă parte. *Mașinile de instruire* propriu-zise (facem abstracție de mașinile de examinare) *sînt doar o modalitate de a pune în valoare o programă. Elementul principal și hotărîtor în instruire îl constituie programa, nu mașina.* O mașină, oricît de perfecționată ar fi ea, nu-l va instrui pe elev dacă programa a fost elaborată necorespunzător.

O serioasă dificultate în programare o constituie respectarea algoritmului general de lucru în acest domeniu. Desi lucrurile par simple la enumerarea lor — etapa I, a studiilor preliminare în ceea ce privește scopurile și condițiile de aplicare a unei programe concrete ; etapa a II-a, de definire a obiectivelor programei ; etapa a III-a, de structurare a materiei ; etapa a IV-a, de redactare a programei și etapa a V-a, de validare a ei — totuși fiecare dintre aceste etape presupune un volum de muncă atît de mare, încît mulți pedagogi, ajungînd la nivelul înțelegerii acestor dificultăți, renunță de a se ocupa practic de programare.

Cercetările de pedagogie cibernetică și în special cele de instruire programată s-au orientat pînă de curînd spre relevarea unor modalități noi de organizare a activității elevului. Eficiența noilor forme de organizare a fost evaluată în raport cu obiectivele stabilite „prin tradiție". Or, analiza acestor obiective a demonstrat că în stabilirea lor nu au existat criterii psiho-pedagogice științific fundamentate, ci s-a luat ca etalon domeniul unei științe, reprezentat fragmentar sau simplificat prin disciplina respectivă inclusă în planul de învățămînt. De aici a decurs și condiționarea procesului de predare de așazisul „specific" al disciplinei. Cercetările de instruire programată au pus în evidență faptul că *multe obiective instrucționale, susținute în prezent, nu sînt realizabile în condițiile actualelor planuri de învățămînt.* Pe de altă parte, aceeași categorie de cercetări arată *că o serie de obiective instrucționale pot fi realizate în alte momente ale instruirii (pe alte trepte de instruire) cu o eficacitate sporită.* Totodată, o serie de cercetări au pus în evidență faptul că prin programare se pot însuși algoritmi de abordare a unor probleme

cu caracter general, comune mai multor discipline tradiționale.

În ceea ce privește algoritmii didactici, este demn de menționat că deși pînă în momentul de față au fost folosiți în programare în special algoritmii markovieni (în accepția pedagogiei cibernetice), o atenție din ce în ce mai mare se va acorda algoritmilor topologici — adaptivi *non-markovieni*, conform cărora pasul următor depinde nu numai de pasul imediat precedent (plus reacția elevului), ci și de succesiunea mai multor pași precedenți. Accentul principal în cercetările care se vor desfășura în această direcție în următoarele decenii va cădea, după părerea noastră, asupra specificului algoritmilor didactici, întrucît problema algoritmizării instruirii nu se poate reduce la o simplă aplicare a noțiunii matematice de algoritm în domeniul fenomenelor psiho-pedagogice. [8] Procesele algoritmice se desfășoară la om sub forma unor procese fiziologice și psihice, influențate de numeroși factori externi și interni, fapt care le diferențiază de procesele algoritmice ideale studiate de teoria matematică a algoritmilor. În psihologie si în pedagogie apare o direcție specifică de cercetare, avînd ca obiect modul în care aceste procese se formează, decurg, se transformă, se însușesc, care sînt elementele care condiționează desfășurarea proceselor, cum poate fi organizată însușirea lor etc. [9]

În deceniile care urmează accentul principal în cercetările de pedagogie cibernetică va cădea pe *definirea obiectivelor de instrucție, pe planificarea învățămîntului și pe organizarea instruirii în raport cu aceste obiective.* [10]

Privind prin această prismă, scopul general al cercetărilor de instruire programată pentru perioada imediat următoare ar putea fi formulat după cum urmează : *definirea unor obiective instrucționale realizabile în condițiile funcționării unui sistem de organizare școlară corespunzător cu nivelul de dezvoltare al societății noastre.* Și această orientare devine cu atît mai evidentă, cu cît în ultimul timp elaborarea materialelor programate se desprinde din încorsetarea strînsă a modelelor canonice și începe să fie ghidată de analiza sarcinilor (obiectivelor) instrucționale. [11] Orientarea este productivă nu numai datorită eliberării de sub egida unei poziții teoretice (uneori apăsătoare), ci, sau mai ales, datorită efervescenței creatoare generate în mediul programatorilor practicieni în ceea ce privește includerea în programă a unor variate activități practice determinate tocmai de obiectivele instrucționale. Dacă programele din prima perioadă făceau o instruire mai ales verbală, în momentul de față numeroase materiale programate îl pun pe elev sau pe student să opereze cu hărți, diagrame, materiale intuitive foarte variate — mergînd pînă la truse cu aparatură standard. Evident, lucrul cu un material programat care îți arată (și te obligă) cum să faci tu însuți o experiență (de fizică, de exemplu) oferă mult mai multe posibilități pentru a realiza o programare problematizată sau euristică. [12]

Prin numărul mare de variabile de care va trebui să se țină seama, prin numărul diferit de programe care vor trebui oferite elevilor (chiar la aceeași disciplină), *programarea va depăși cadrul artizanal* pe care îl mai îmbracă astăzi, devenind *o tehnică de pregătire și dezvoltare intelectuală computerizată.* Și dacă acum pentru unii, ar părea utopică cerința ca fie care școală să dispună de o mașină electronică de calcul (chiar nespecializată) la care să se racordeze mesele de lucru ale fiecărui elev, să nu uităm că la fel de utopică apărea, acum două

---

8 Vezi, de exemplu, : H. Frank, *Zur Makrostrukturtheorie von Lehralgorithmen,* Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geistenswissenschaft, Band 5, 1964, id. *Lehralgorithmen und Lehrautomaten,* în *Vorträge der Kieler Kybernetik-Kongresses,* München, 1966 ; G. Pask, *Adaptive teaching with adaptive machines,* în *Teaching machines and programes instruction* (Ed. A. A. Lumsdaine și R. Glaser), 1962.

9 Vezi : L. N. Landa, *Nekotorie voprosî algoritmizații i programmirovania obucenia,* în *Voprosî algoritmizații i programmirovania obucenia,* Moscova, 1969.

10 B. S. Bloom, (Ed.), *Taxonomy of Educational Objectives,* New York, 1956.

11 A se vedea de exemplu : G.O.M. Leith, *A Handbook of Programmed Learning,* University of Birmingham, 1966 (cap. VI : Recent developments) ; R. Glaser, (Ed.), *Teaching Machines and Programmed Learning : Data and Directions, II,* Washington, 1965; G. D. Ofiesh, W. C. Meierhenry, *Trends in Programmed Instruction,* Washington, 1964 ; J. I. Taber, R. Glaser, H. H. Schaefer, *Learning and Programmed Instruction,* Addison-Wesley (Reading, Mass), 1965.

12 Pentru discuția raportului dintre „euristic" și „programat" a se vedea W. Okon, *Heuristic Learning and Programmed Learning,* „International Review of Education" vol. XV (1969), 4.

decenii, ideea picupului sau magnetofonului în fiecare şcoală.

În rîndurile de mai sus am încercat să conturăm doar cîteva din direcţiile de cercetare ale pedagogiei cibernetice. Am spus cîteva, pentru că analiza tot mai aprofundată prin optica cibernetică a ceea ce se numeşte „proces instructiv-educativ" ridică noi şi noi probleme ce trebuie să fie soluţionate, noi şi noi elemente de care trebuie să se ţină cont în acest proces complex.

Şi dacă astăzi termenul de „pedagogie cibernetică" apare pentru foarte mulţi, ca nou, mîine — cînd se va înţelege că *acest mod de a analiza procesele este o etapă firească, dialectică, în evoluţia ştiinţei respective* — se va ajunge şi la concluzia că nu este nevoie să facem neapărat precizarea „cibernetică", iar mai tîrziu, cînd rezultatele cercetărilor ştiinţifice vor duce la modalităţi noi de analiză şi de perfecţionare a sistemelor, pedagogia „cibernetică" va constitui un punct de plecare pe calea fără sfîrşit a căutărilor geniului uman.

Probleme ale planificării reţelei de învăţămînt

Conf. univ. dr. Victor Grigorescu
Facultatea de farmacie
Bucureşti

Întrucît învăţămîntul este o problemă complexă şi cu multe implicaţii în viaţa social-economică a statului, problema planificării devine cu atît mai importantă şi cere din partea celor ce mînuiesc acest instrument, „planul", o atenţie deosebită.

După cum se subliniază în articolul *Planificarea educaţiei* [1], „indiferent de modalităţile şi de concepţia care o animă, planificarea educaţiei este realizată cu aceeaşi intenţie de a stabili cu claritate anumite obiective ale dezvoltării învăţămîntului, de a alege între diferite posibilităţi, oferind metode corespunzătoare de realizare a lor".

Educaţia, în general, pregătirea cadrelor, în special, pentru latura social-economică a statului, are particularităţile sale. *Particularităţile planificării reţelei de învăţămînt sînt rezultate, în primul rînd, din faptul că în acest domeniu se lucrează cu elementul uman şi, în al doilea rînd, din faptul că tipurile, gradele şi formele de învăţămînt* (şcoala generală, licee teoretice şi de specialitate, şcoli profesionale, învăţămînt superior etc., curs de zi, seral sau fără frecvenţă) *nu trebuie privite izolat unele de altele, ci în ansamblul lor, în cadrul unui sistem.*

A privi unilateral problema planificării în afara sistemului înseamnă a risca să apară cîndva, într-un sector, disproporţii între „necesitate şi posibilitate", care trebuie să se găsească într-un permanent echilibru.

De aceea, *prin planificarea învăţămîntului înţelegem stabilirea sistemului şi a etapelor de dezvoltare a unităţilor de învăţămînt în cadrul fiecărei reţele şi a reţelei în cadrul sistemului.* Dacă problemele reţelei învăţămîntului obligatoriu (clasele I—VIII) sînt în marea lor parte bine definite şi controlate şi totodată cu puţine dificultăţi legate de cuprinderea tuturor copiilor, de înfiinţarea de noi unităţi şcolare sau de investiţii pentru baza materială etc., în schimb, reţeaua liceelor de cultură generală, a liceelor de specialitate, a şcolilor profesionale etc. (fiind vorba de o diversificare a învăţămîntului), prezintă cerinţe mult mai diferite şi de aici şi o rezolvare mai dificilă.

În timp ce reţeaua învăţămîntului obligatoriu este legată direct de dimensiunile populaţiei, de creşterea acesteia prin natalitate sau migraţiuni, reţeaua liceelor teoretice, pedagogice, economice, industriale, agricole şi a şcolilor profesionale depinde cu totul de alţi factori, care exprimă necesităţile societăţii noastre pe o anumită treaptă de dezvoltare a acesteia. Numai aşa se explică proporţia populaţiei şcolare [2] de 3 637 155 în anul şcolar 1968—1969, formată din 2 909 423 elevi din şcoala generală, 390 455 elevi din liceele de cultură generală, 87 649 e-

[1] Emil Păun, *Planificarea educaţiei*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1970.

[2] *Anuarul Statistic al R.S.R.* — 1969.

levi din liceele de specialitate, 217 955 elevi ai şcolilor profesionale şi 31 673 elevi din şcolile de ucenici. Structura învăţământului trebuie să exprime şi cerinţele de perspectivă ale producţiei. În şcoala generală cunoaştem că trebuie să fie cuprinşi toţi copiii de vîrste corespunzătoare claselor I—X, în schimb numărul elevilor în liceele de specialitate şi în şcolile profesionale trebuie să fie într-o anumită proporţie legat de cerinţele economiei noastre în etapa respectivă.

În luarea de decizii privind stabilirea acestor proporţii pentru perspectiva dezvoltării învăţămîntului este necesar să se facă studii atît asupra populaţiei în general, cît şi asupra populaţiei şcolare în special, precum şi asupra dinamicii necesarului de cadre pentru economie, acţiuni social-culturale etc. În acest sens este necesar să se folosească un sistem informaţional care *să asigure cunoaşterea realităţii cerinţelor societăţii şi pe baza căreia mecanismul de planificare să fie cu adevărat instrumentul cel mai eficient.*

În Raportul prezentat la Congresul al X-lea al P.C.R., tovarăşul Nicolae Ceauşescu arată : „Nivelul actual al societăţii socialiste, perspectivele evoluţiei sale, impun perfecţionarea multilaterală a învăţămîntului într-o concepţie unitară, pe baza programului de perspectivă de pregătire a cadrelor, în strînsă legătură cu dezvoltarea economică şi socială“ [3].

Învăţămîntul are sarcina de a crea necesarul social de forţă de muncă pe specialităţi şi pe nivele de calificare şi de aceea problema planificării, în acest domeniu, trebuie privită prin optica interesului societăţii noastre. Dorinţa de promovare socială, necesităţile vieţii spirituale a fiecărui cetăţean, ridicarea continuă a calificării profesionale constituie impulsuri ale instruirii pe scară tot mai largă a tineretului şi chiar a adulţilor. Dorinţa de instruire se manifestă astăzi ca fenomen de masă. Toţi, indiferent de vîrstă şi sex, vor să înveţe şi nu e rău ! Structura populaţiei şcolare din punct de vedere al sexului şi-a schimbat raportul de forţă. Dacă în anul şcolar 1938/1939 cele 211 licee cuprindeau un număr de 29 004 elevi, din care 17 170 băieţi şi numai 11 824 fete, în anul şcolar 1968/1969, în cele 568 licee numărul elevilor a fost de 390 455, din care băieţi 193 889 iar fete 196 566, corespunzător raportului contingentelor de tineret pe sexe [4]. *Dorinţa de a se instrui se manifestă ca fenomen social nu numai în structura populaţiei pe mediu (rural şi urban) ci şi pe sexe, ceea ce dovedeşte o radicală schimbare a concepţiei despre muncă, despre viaţă.* Pentru aceasta *este necesar să se stabilească un echilibru între necesarul societăţii de cadre şi cererea socială de instruire*, fapt ce se realizează numai prin politica de planificare a învăţămîntului. Totuşi, pentru că nu este vorba de o planificare a producţiei de bunuri materiale, ci a elementului (forţa de muncă) pentru nevoile societăţii, credem că *acest proces, destul de complex de altfel, s-ar rezolva şi mai operativ şi cu un grad ridicat de exactitate în informaţiile obţinute, dacă organele superioare de planificare a învăţămîntului ar consulta şi mai mult forurile locale judeţene. Să existe o corelare între nevoile locale şi cele republicane*, ca să nu se ivească unele neajunsuri în privinţa pregătirii forţei de muncă. Spre exemplu, datele statistice de mai jos * ne demonstrează în ce măsură pot fi satisfăcute, în mod judicios, într-o anumită perioadă, nevoile de cadre în judeţele Cluj şi Ialomiţa, ţinînd cont de numărul liceelor teoretice, liceelor de specialitate şi al şcolilor profesionale, precum şi de populaţia şcolară a acestora, faţă de numărul total al întreprinderilor industriale, agricole şi de mecanizare a agriculturii din aceste judeţe.

Felul şcolilor	Nr. unităţi		Populaţia şcolară 1968—1969		Întreprinderi industriale şi agricole	
	Ialomiţa	Cluj	Ialomiţa	Cluj	Ialomiţa	Cluj
Licee cultură generală	7	26	5 531	17 494		
Licee specialitate	2	8	1 270	3 707	61	90
Şc. profesionale	6	17	2 056	10 800		

[3] *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Ed. politică, Bucureşti, 1969, p. 48.

[4] *Anuarul Statistic al R.S.R.* — 1969.

* *Anuarul Statistic al R.S.R.* — 1969.

Rezultă, din aceste date, că în județul Cluj, pentru viitor, nevoile de cadre necesare celor 90 de întreprinderi industriale și agricole, avînd în vedere continua dezvoltare a producției, sînt mai bine prospectate decît în județul Ialomița. Din populația școlară a anului 1968/1969, din județul Cluj revine în medie pe întreprindere un număr de 120 de elevi de școală profesională, 41 de elevi din liceele de specialitate și 194 de elevi din liceele de cultură generală, considerînd că din aceștia din urmă o parte dintre cei care nu reușesc în învățămîntul superior se vor încadra în aceste întreprinderi, în unele servicii administrative sau prin calificare la locul de muncă. În județul Ialomița, raportată la cele 61 de întreprinderi, proporția este mult inferioară și anume pentru o întreprindere revine în medie un număr de 33 elevi de școală profesională, 20 de elevi din liceele de specialitate și 90 de elevi din liceele de cultură generală. Ne întrebăm : Oare va putea face față județul Ialomița, în viitor, cerințelor producției și altor nevoi social-culturale cu o asemenea proporție ? Avînd în vedere perspectiva dezvoltării economice și social-culturale a fiecărui județ, conform sarcinilor planului de stat, sîntem de părere că acest județ va întîmpina dificultăți în asigurarea tuturor sectoarelor cu personal pregătit și va căuta rezolvarea în afara județului.

Folosirea în prospectare, pe de o parte, a recensămîntului și a dărilor de seamă statistice pentru populația școlară, și, pe de altă parte, a planului de dezvoltare a județului, constituie unul dintre criteriile, dintre metodele eficiente, ale politicii planificării educației.

Cerințele învățămîntului sînt determinate atît de situația socială la un moment dat, cît și de perspectiva dezvoltării sociale și economice a țării. Dezvoltarea orașului, modernizarea satului, creșterea populației, schimbarea structurii populației prin creșterea numerică a grupelor de vîrstă (la tineret) etc. sînt elemente de care este neapărat nevoie să se țină seamă în elaborarea planurilor privind rețeaua de învățămînt. Însă, pentru a nu fi formală planificarea locurilor în școlile care pregătesc cadre pentru economie, precum și în universități și institute, trebuie luate din timp măsurile necesare, mai ales în domeniul orientării profesionale. Spre exemplu, în anul universitar 1968/1969, în învățămîntul tehnic de zi au fost cuprinși 39 717 studenți, în cel agronomic 8 778 studenți, în învățămîntul economic 10 278 studenți, în cel medico-farmaceutic 9 633 studenți etc.[5]. Această planificare pe specialități este tocmai rodul acțiunii complexe desfășurate de toți factorii angrenați. Datele statistice de mai sus privind numărul studenților pe profil exprimă o împletire a nevoilor economiei naționale cu năzuințele tineretului. Năzuințele, însă, în mare parte, sînt efectul și al orientării profesionale desfășurate în școli. Consilierul de orientare școlară și profesională, prin pregătirea și atribuțiile sale, sprijină școala, familia, și pe elevi în alegerea profesiei. El trebuie să informeze pe elevi și pe părinți despre cerințele și frumusețile unei profesii, despre durata de școlarizare și materiile ce se studiază, despre plasarea în muncă după absolvire etc. Astăzi, această problemă a orientării tineretului către diferite profesii a devenit o problemă majoră pentru învățămînt — o problemă de stat.

În lucrarea *La Planification de l'éducation*[6], în legătură cu alegerea profesiei se arată că „Orientarea profesională presupune o reeducare a publicului, pentru a elimina sau a atenua anumite atitudini tradiționale".

Astăzi *se constată o mai bună orientare din punct de vedere numeric a unei părți din numărul absolvenților de liceu către învățămîntul postliceal*, unde concurența crește semnificativ. Spre exemplu, în anul universitar 1969/1970, la examenul de admitere în învățămîntul superior tehnic concurența a fost de 3—4 candidați pe un loc, la Institutul de medicină și farmacie, București, de 5—6 candidați pe un loc, în timp ce în școlile postliceale tehnice, sanitare, economice etc., concurența a ajuns chiar la peste 10 candidați. Fenomenul se accentuează și mai mult, constatare pe care o facem pe baza unui sondaj pe care l-am întreprins în acest an, ca președinte al comisiei de bacalaureat, secția umanistă la Liceul „G. Călinescu" din București, în legătură cu alegerea profesiei. Astfel, din totalul de 72 candidați prezentați, 10 doreau să urmeze medicina, 10 candidați Academia de studii economice, 28 candidați universitatea și institute pedagogice, 2 candidați Institutul de teatru și artă, 1 candidat arhitectura, 2 candidați școli militare, 2 candidați

[5] *Buletin informativ*, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, aprilie 1970 (tabel 2) și *Anuarul Statistic al R.S.R. 1969*.
[6] Bilan, *La planification d'éducation*, UNESCO, 1970, p. 123.

să intre direct în producție și 17 candidați și-au ales școlile postliceale. Deci, din totalul candidaților, 23% se îndreaptă către învățămîntul care creează cadre medii pentru economie. Dar ceea ce este și mai interesant e faptul că acest sondaj a scos la iveală momentul cînd fiecare candidat și-a ales profesia și anume: 3 absolvenți au ales-o încă din clasa a IX-a, 4 absolvenți din clasa a X-a, 18 absolvenți din clasa a XI-a și cei mai mulți — 47 absolvenți — din clasa a XII-a.

Pe baza datelor statistice de mai sus, se poate aprecia ca fiind deosebit de important ca munca de orientare a tineretului în alegerea profesiei să se facă în deplină concordanță cu munca de planificare a rețelei de învățămînt. Să existe o permanentă legătură între *orientare și planificare*, respectiv între alegerea profesiei și necesarul de cadre calificate căci numai așa se poate stabili din timp un echilibru între cererea socială de instruire și necesarul social de cadre. A o lua înainte cererea socială de instruire ar însemna ca la un moment dat să apară un surplus de forță de muncă nefolosită, cu pregătire superioară, fenomen care în cadrul economiei socialiste nu poate avea loc, tocmai datorită acestui echilibru permanent.

În condițiile social-economice ale țării noastre, cunoscînd, pe de o parte, nevoile reale ale populației și, pe de altă parte, cerințele statului nostru, se poate asigura permanent un echilibru între necesități și posibilități în domeniul învățămîntului. În acest sens, credem că ar fi necesar ca în planificarea educației și instrucției să fie bine studiate cîteva probleme pe care le credem mai importante:

— Necesitățile rețelei învățămîntului general obligatoriu privind crearea de noi unități școlare și distribuirea teritorială a acestora să se planifice cu mai multă rigurozitate, pentru a fi în deplină concordanță cu nevoile populației în etapa respectivă și, o dată cu măsurile luate pentru creșterea rețelei, să se stabilească și necesarul de cadre. Spre exemplu, în județul Cluj, care ocupă 2,8% din suprafața totală a țării și are un spor natural de populație de numai 14,6‰, sînt 542 școli generale, în timp ce în județul Constanța, care ocupă aproape 3% din suprafața totală a țării și are un spor natural al populației destul de ridicat — de 21,2‰, sînt numai 258 școli generale. Aceleași constatări le facem și pentru județele Ialomița și Tulcea, luate în eșantionul nostru, în care unitățile școlare pentru școala generală sînt mai puțin răspîndite față de suprafața totală și față de sporul natural al populației destul de ridicat (21,9‰ respectiv 19,8‰) al acestor județe[7].

— Cunoașterea rețelei de învățămînt liceal teoretic și de specialitate (economic, industrial, pedagogic etc.), școli profesionale pe profile etc. și a perspectivei dezvoltării acestora conform creșterii demografice să fie corelată cu *necesitățile de cadre ale economiei locale* și cu stabilirea necesarului de cadre didactice pentru asemenea învățămînt; la fel pentru învățămîntul postliceal și pentru cel superior. Cunoașterea rețelei și a perspectivei acesteia ar ajuta, în primul rînd, la dezvoltarea economiei locale județene și prin aceasta și a ansamblului economiei naționale. Spre exemplu, orașele Titu, Găești și Răcari, din județul Dîmbovița, au început să capete o mare dezvoltare economică prin înființarea de puternice întreprinderi industriale și agricole în oraș sau în împrejurimi, însă pe linie de învățămînt s-au creat și dezvoltat licee teoretice. Poate ar fi mai necesar în orașul Titu un liceu de specialitate cu diferite secții, avînd în vedere specificul său rural. În orașul Găești s-au înființat două mari uzine (uzina de piese de schimb și cea de frigidere) și o mare întreprindere agricolă, acestea solicitînd mînă de lucru calificată (muncitori și tehnicieni), pe care ar putea s-o pregătească prin condiții locale, prin înființarea unui liceu de specialitate profilat pe pregătirea de cadre pentru industrie. Navetismul practicat astăzi de muncitori, tehncieni și specialiști s-ar reduce simțitor în acest caz. Luat în ansamblu, județul Dîmbovița, care merge cu pași repezi către o înflorire economică, în privința pregătirii forței de muncă prezintă o oarecare disproporție. În anul școlar 1968/1969 au existat, ca și astăzi, 11 licee teoretice, care cuprindeau o populație școlară de 7 900 elevi (clasele IX—XII), și 3 licee de specialitate cu numai 868 elevi[8]. Deci, 90% din populația școlară de curs mediu o cuprinde învățămîntul teoretic și numai 10% din populația școlară este formată din cadre tehnice pentru producție. Analizînd același raport pe ansamblul învățămîn-

[7] *Anuarul Statistic al R.S.R.* — 1969.
[8] *Anuarul Statistic al R.S.R.* — 1969.

tului din R.S.R., constatăm că rețeaua învățămîntului teoretic cuprinde 74,8% din unitățile școlare de curs mediu și 81,6% din populația școlară, iar rețeaua învățămîntului de specialitate cuprinde numai 25,2% din numărul unităților și 18,4% din populația școlară [9]. Credem că este cazul, avînd în vedere perspectiva dezvoltării economiei, să se schimbe raportul în favoarea liceelor de specialitate — și ca unități și ca populație școlară — și să se ajungă, așa după cum se preconizează de Ministerul Învățămîntului, la proporția de 1/1 între liceele de specialitate și liceele teoretice.

— O repartizare cît mai judicioasă a fondurilor pentru investiții pe rețele de învățămînt, cît și pe județe, atît pentru construirea de noi localuri, cît și pentru modernizarea procesului de învățămînt. Repartizarea fondurilor de investiții conform nevoilor județelor duce la o dezvoltare armonioasă a învățămîntului, la crearea de cadre necesare județului și reduce mult fluctuațiile de cadre dintr-un județ într-altul.

— Pregătirea unor specialiști pentru munca de planificare a educației, care să nu fie numai economiști, statisticieni sau sociologi, ci să aibă și o pregătire pedagogică și să cunoască bine și problemele de învățămînt. În legătură cu aceasta, lucrarea *L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation* [10] menționează că planificarea educației nu este decît o ramură specializată a administrației educației și că ea implică în mod esențial elaborarea unei politici judicioase a educației.

Pentru justificarea și argumentarea celor de mai sus în legătură cu toate aceste fațete ale problemei planificării rețelei de învățămînt, încercăm să ne folosim în mod analitic de unele date statistice, obținute și prelucrate în urma unei investigații, date statistice care oglindesc problema învățămîntului într-un număr de 17 județe luate în studiu, ca eșantion reprezentativ [11].

Referindu-ne la rețeaua de școli pentru învățămîntul general obligatoriu, constatăm că numărul de unități școlare variază între 147 și 542, iar numărul mediu de elevi pe o unitate școlară între 146 și 300, ceea ce înseamnă că învățămîntul obligatoriu este bine dotat cu unități școlare. În județele cu mari centre industriale și cu o densitate mare a populației, cum e Aradul, Brașovul, Constanța, Prahova etc. se constată că o unitate școlară revine la o populație de 1 650 — 2 300 locuitori, iar în județele cu un specific mai mult agricol și cu o densitate mai mică a populației ca : Bistrița-Năsăud, Gorj, Tulcea, Vîlcea etc. unitățile școlare sînt mai răspîndite, astfel că o unitate școlară revine la cca. 768—960 locuitori.

Analizînd însă rețeaua liceelor teoretice, a liceelor de specialitate și a școlilor profesionale, constatăm unele ușoare disproporții, așa cum rezultă din datele ce urmează, obținute prin raportul dintre numărul unităților școlare și populația județului. Spre exemplu, în județele Arad, Brașov, Cluj, Constanța, Sibiu, Timiș și altele o unitate școlară (liceu de cultură generală, liceu de specialitate sau școală profesională) revine la o populație de 11 249 — 12 835 locuitori, cu mult sub media pe țară, care este de 16 798. Datele statistice privind încadrarea în aceste județe cu cadre didactice arată că la 1 000 elevi revin 44 — 49 cadre, în timp ce în alte județe ca : Buzău, Ialomița, Suceava, Teleorman, Tulcea, Vrancea și altele o unitate școlară de grad mediu revine la o populație de la 22 058 pînă la 25 961 locuitori, iar încadrarea cu cadre didactice la 1 000 elevi este între 37 — 40 cadre.

Actuala stare de lucruri din județele mai sus-amintite în repartizarea unităților școlare pentru învățămîntul mediu și profesional face ca o parte din populația școlară dintr-un județ să migreze spre alte județe, unde rețeaua este mai dezvoltată, și de aici în cele mai multe cazuri și legarea absolventului de locul de muncă în afara județului natal. Spre exemplu, județul Dîmbovița, așa după cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu cu ocazia vizitei de lucru pe care a făcut-o în acest județ : „Vechea cetate Tîrgoviște va deveni, în cursul cincinalului, o puternică cetate a oțelului și industriei constructoare de mașini" [12]. Oare un județ ca acesta, care are deja o industrie în plină dezvoltare, cu un centru industrial, nu are nevoie de un liceu de specialitate cu profil industrial pe diferite specialități ? În tot județul sînt doar trei licee de specialitate, dar nici unul industrial. Nu cumva în viitor se va a-

[9] Date prelucrate după *Anuarul Statistic al R.S.R.* — 1969.

[10] Adam Curle, *L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation*, UNESCO, 1970, p. 48.

[11] *Anuarul Statistic al R.S.R.* — 1969 (județele: Arad, Bistrița-Năsăud, Brașov, Buzău, Cluj, Constanța, Dîmbovița, Gorj, Ialomița, Prahova, Sibiu, Suceava, Teleorman, Timiș, Tulcea, Vîlcea și Vrancea).

[12] „Scînteia" nr. 8516 din 1970.

junge ca județul Dîmbovița să caute cadre gata pregătite în afara județului? Problema aceasta nu se poate rezolva de la sine, ci necesită o optică de ansamblu, care să oglindească mereu perspectiva.

Planificarea în fiecare județ a unei rețele pe tipuri și profile de școli în concordanță cu specificul economic și social al județului, ar duce, credem, la o încetinire a procesului de migrare și deci la o legare a absolvenților de județul natal și chiar la o reîntoarcere a acestora în satul, comuna, orașul natal, dacă pregătirea este necesară acolo. Considerăm că aceste sugestii concordă și cu conținutul *Decretului cu privire la repartizarea absolvenților (specialiștilor) în producție*, realizîndu-se astfel, mai temeinic, o îmbinare a intereselor și aptitudinilor cadrelor noi pregătite cu nevoile economiei noastre naționale.

Valoarea procesului-verbal de inspecție școlară

Prof. VICTOR ILIESCU
directorul Liceului „Gh. Lazăr"
București

Dintre documentele cu privire la activitatea permanentă a fiecărei unități școlare, *proces-verbal de inspecție constituie un îndreptar și un prețios ajutor dat conducerii școlii în activitatea sa de cuprindere și de realizare a tuturor obiectivelor referitoare la procesul de instruire și de educare a tineretului școlar.*

Trebuie să recunoaștem că în literatura noastră pedagogică nu s-au conturat pînă în prezent lucrări de specialitate referitoare la această problemă. Cîteva articole apărute în diferite publicații cu conținut pedagogic au avut menirea de a orienta atenția inspectorilor școlari asupra tehnicii întocmirii procesului-verbal de inspecție, care trebuie să constituie după părerea noastră, un corolar al întregii activități de îndrumare și control.

Procesele verbale de inspecție sintetizează toată activitatea unei școli, a conducerii sale și a personalului didactic, precum și activitatea desfășurată de elevi la orele de curs și în afară de clasă, pe o perioadă de timp. Un studiu atent al unor asemenea documente scoate în evidență problemele generale din școală, activitatea conducerii și a cadrelor didactice, metodele și procedeele folosite în desfășurarea procesului instructiv-educativ, greutățile întîmpinate, precum și modul cum acestea au fost soluționate. Propriu-zis, conținutul unor asemenea documente ilustrează evoluția școlii respective de la o etapă la alta sub aspectul calității procesului de învățămînt.

În prezent, însă, procesul-verbal de inspecție nu se bucură în toate cazurile de atenția cu care trebuie interpretat și adus la îndeplinire un asemenea document școlar. Această situație s-ar datora, după aprecierile și experiența noastră, mai multor cauze, dintre care enumerăm :

a) Abordarea unor prea numeroase probleme de inspecție, consemnate, bineînțeles, și în procesul-verbal (de cele mai multe ori ajungîndu-se la un volum prea mare de pagini, mai ales în cazul inspecțiilor frontale). Din această cauză există pericolul ca un asemenea proces-verbal să se risipească în aprecieri și concluzii prea amănunțite, lipsite de unitate și greu de urmărit în aducerea lor la îndeplinire de către conducerea școlii.

b) Analiza prea teoretică a faptelor și a realităților constatate, fără interpretarea lor în contextul condițiilor concrete în care își desfășoară activitatea unitatea școlară respectivă.

c) Redactarea cu întîrziere a acestui document în registrul de procese-verbale de inspecții al școlii, fapt care scade din valoarea eficienței unei asemenea acțiuni.

d) Prelucrarea, de asemenea, destul de tîrzie a conținutului său, în fața conducerii școlii și a colectivului didactic, situație în care unele dintre măsurile propuse nu mai sînt de actualitate.

e) Întocmirea la fel de tardivă de către conducerea școlii a planurilor de măsuri pentru aducerea la îndeplinire a recomandărilor menționate în procesul-verbal de inspecție.

Aceste cauze şi altele asemănătoare lor micşorează valoarea de îndrumare a inspecţiei şcolare şi nu produc în toate cazurile efectele dorite, corespunzătoare atmosferei de muncă din şcoală *.

*
* *

Au trecut anii şi în desfăşurarea lor învăţământul nostru s-a organizat temeinic, şi-a îmbogăţit baza sa materială şi experienţa, înscriindu-se astăzi pe harta unui învăţământ în plin proces de modernizare. Într-un asemenea cadru de realităţi şi de perspective, rolul procesului-verbal de inspecţie devine tot mai important, ca document de o deosebită competenţă în activitatea de îndrumare şi control pentru problemele analizate şi în acelaşi timp ca îndrumar preţios în activitatea de conducere a directorului şcolii şi în munca întregului colectiv didactic.

În condiţiile actuale ale dezvoltării şi perfecţionării continue a învăţământului nostru, considerăm că procesul-verbal de inspecţie trebuie *să consemneze cu prioritate problemele legate de activitatea conducerii şcolii, de munca la catedră a profesorilor şi învăţătorilor, de modul cum fiecare educator reuşeşte să realizeze o muncă temeinică şi de calitate, de modul cum această pregătire se oglindeşte în preocupările elevilor şi în încadrarea lor în viaţa complexă a societăţii noastre, în atitudinea acestora faţă de muncă, faţă de cuceririle revoluţionare ale poporului nostru, în hotărîrea lor de a păstra şi îmbogăţi realitatea vieţii noastre de astăzi, cu dăruire şi cu prestigiu.*

Iată, după părerea noastră, cîteva dintre aceste probleme :

— Preocuparea pentru generalizarea experienţei pozitive a cadrelor didactice cu o îndelungată activitate practică la catedră şi cu rezultate valoroase, (în fiecare şcoală există numeroase cadre didactice de prestigiu, care muncesc cu pasiune şi cu pricepere şi care obţin rezultate remarcabile în activitatea lor instructiv-educativă la clasă, sau în afara orelor de curs). O atenţie deosebită ar trebui acordată, în acest sens, cadrelor tinere, pentru a-şi îmbogăţi pregătirea de specialitate şi pregătirea metodică, pentru a se încadra în toate preocupările lor în atmosfera atît de înălţătoare, dar şi de mare răspundere, a profesiunii de educator.

— O grijă atentă pentru cunoaşterea şi promovarea noului * care se afirmă în munca unor învăţători sau profesori, *sublinierea şi stimularea acestor realizări în preocupările colectivului didactic al şcolii.* Cîte energii nu se afirmă în rîndul cadrelor noastre didactice, în munca de la catedră sau în afara şcolii, rămînînd uneori necunoscute, neîndrumate sau neîncurajate, dar care răzbesc la lumină mai tîrziu sau mai devreme, prin tenacitate şi perseverenţă ? Am cunoscut mulţi învăţători şi profesori în şcolile şi în locurile pe unde am lucrat de la care mi-am îmbogăţit pregătirea şi experienţa profesională, după modelul lor, după munca modestă şi de multe ori necunoscută a acestor pionieri de temelie ai învăţământului nostru. Ca inspector şcolar *i-am apropiat şi mai mult de munca mea,* reuşind în unele situaţii destul de grele să obţinem împreună rezultate destul de bune.

— În aceeaşi măsură procesul-verbal de inspecţie trebuie să semnaleze şi să sublinieze lipsurile existente în şcoală, în activitatea conducerii, în munca personalului didactic, cu mult discernămînt, adecvat condiţiilor concrete ale şcolii şi să le încadreze în activitatea generală — multilaterală — a şcolii inspectate.

Considerăm că pentru o cunoaştere mai profundă a situaţiei *este necesară şi consultarea celorlalte documente ale şcolii, după care se organizează întreaga activitate instructiv-educativă şi extraşcolară,* purtîndu-se discuţii ample şi de mare ajutor în această privinţă cu directorul şcolii, cu colectivul său de conducere, cu anumite cadre didactice. Concretizarea şi sublinierea unor lipsuri, precum şi cunoaşterea tuturor cauzelor

* Încă din primele începuturi ale învăţământului nostru, inspecţia şcolară şi-a găsit menirea sa de îndrumare şi control ce s-a concretizat în diferite documente şcolare. Multe din asemenea documente există astăzi în arhivele şcolilor noastre, care oglindesc realităţi dintr-o perioadă destul de îndepărtată, referindu-se cu deosebire la probleme de şcolarizare sau la condiţiile materiale destul de grele în care îşi desfăşura activitatea şcoala românească. În asemenea situaţii, procesul-verbal de inspecţie acorda prea puţin spaţiu problemelor de învăţământ, metodelor folosite de cadrele didactice, rezultatele obţinute de elevi în însuşirea temeinică a cunoştinţelor ş.a.m.d. În arhiva Liceului „Gheorghe Lazăr" din Bucureşti există numeroase procese-verbale de inspecţie.

* Vezi : *Nu e cazul să mai reflectăm ? ; O experienţă înaintată în sfera individualizării pregătirii elevilor,* de lector univ. N. Radu, „Revista de pedagogie" nr. 6/1970.

care le-au generat, uşurează chiar formularea recomandărilor ce urmează să fie menţionate în procesul-verbal de inspecţie şi stabilirea condiţiilor în care aceste indicaţii şi sarcini pot să fie îndeplinite.

Ar fi necesar ca *inspectorul şcolar să prelucreze documentul respectiv cu conducerea şcolii şi cu întregul colectiv didactic* în *cadrul unui consiliu profesoral, imediat după încheierea inspecţiei* după ce, în prealabil, a avut o discuţie cu colectivul de conducere, pentru ca acesta să-şi poată formula planul care să se încadreze în aprecierile şi recomandările procesului-verbal, planul respectiv urmînd să fie supus consiliului profesoral o dată cu procesul-verbal de inspecţie.

Întocmite cu grijă, aceste concluzii ale controlului efectuat în şcoală constituie atît pentru conducerea şcolii, cît şi pentru întreg colectivul de cadre didactice, un document de mare însemnătate, după care îşi pot orienta întreaga lor activitate pentru etapele de muncă următoare.

Orice profesor sau învăţător este necesar să privească acest document cu încredere, să-l accepte şi să-i ducă la îndeplinire indicaţiile pe care le cuprinde. Pentru conducerile de şcoli, un asemenea document constituie o linie directoare în activitatea de îndrumare a muncii din şcoală, la orele de curs şi în activităţile de laborator, în cercurile pe materii, în munca educativă cu elevii, în coordonarea activităţii de perfecţionare a cadrelor didactice. Valorificarea acestuia în activitatea de conducere se concretizează prin cuprinderea în planurile de muncă ale şcolii a prevederilor sale, prin controlul ritmic şi organizat asupra tuturor activităţilor din şcoală, prin verificarea eficienţei acţiunilor întreprinse, prin îmbogăţirea experienţei cu problemele noi care apar în fiecare etapă şcolară, pe linia unei permanente modernizări a învăţămîntului — deziderat al epocii contemporane.

ISTORIA ŞCOLII
şi gîndirii pedagogice

O şcoală românească de acum 400 de ani

Prof. dr. GH. PĂRNUŢĂ

În satul Răghinari din judeţul Buzău, pe lîngă mănăstirea Menedic, ridicată de Vlad Vodă Vintilă în anul 1532, a existat un vechi centru de cultură. El a contribuit în mare măsură la răspîndirea ştiinţei de carte, mai ales în limba română, încă de pe la începutul celei de-a doua jumătăţi a secolului al XVI-lea.

O analiză a şcolilor în limba română care au existat în Ţara Românească în secolul al XVI-lea situează pe cea de la Menedic (Buzău) printre cele dintîi din Muntenia, avînd o vechime de peste 400 de ani.

Mărturia documentară a acestei şcoli o găsim în trei documente. Ele cuprind însemnări preţioase pentru istoria învăţămîntului românesc. Primul document datează din anul 1625.

Între cei chemaţi de episcopul Buzăului, Efrem, ca să mărturisească despre vecinătăţile moşiei Menedic [1] a fost şi Uriil, despre care se arată în documentul din 25 iunie 1625 că „au învăţat carte la mănăstire, la Menedic“ [2]. Este de reţinut că acesta este unul din puţinele documente în care se face o astfel de însemnare referitoare la învăţătura de carte.

Menţiunea din documentul citat referindu-se la trecut („au învăţat carte“), martorul făcînd parte din categoria celor mai în vîrstă, deducem că Uriil a primit învăţătura de carte la Menedic cu cel puţin 50—60 de ani mai înainte, deci pe la începutul celei de-a doua jumătăţi a secolului al XVI-lea.

O altă mărturie documentară care ne duce la aceeaşi concluzie este cea cuprinsă în documentul din 2 iunie 1643. În faţa a 24 boieri hotarnici, numiţi prin porunca domnească a lui Matei Basarab ca să delimiteze proprietăţile mănăstirii, Teodosie, aflat acum în slujba Mitropoliei la Tîrgovişte, este chemat să depună mărturie. El arată că încă din timpul domniei lui Petru Voievod şi a lui Mihnea Voievod „am fost grămătic la mînăstire, la Menedic“ [3]. În mărturia scrisă pe care o dă Teodosie adaugă „mărturisesc cu bătrîneţele mele“ [4]. În document se menţionează de asemenea că aceeaşi îndeletnicire de grămătic o avusese în acelaşi timp şi la aceeaşi mănăstire şi Teofil egumenul [5].

Din acest document aflăm două lucruri importante în privinţa şcolii de la Menedic. În primul rînd, ne reţine atenţia faptul că Teodosie şi Teofil au fost grămătici la Menedic în perioada 1583—1591, iar în al doilea rînd că la data cînd se făcea mărturia, în anul 1643, Teodosie se afla la adînci bătrîneţe. Scrisul său întrerupt, neordonat şi neregulat, arată acelaşi lucru — vîrsta înaintată.

Ţinînd seama că la data întocmirii documentului (2 iunie 1643) el se găsea la vremea bătrîneţelor şi că pe la anul 1583 îşi exercita profesia de grămătic (învăţător) la şcoala din Menedic, rezultă că cel puţin cu 20—30 de ani mai înainte de această dată (1583) îşi făcuse învăţăturile, deci pe la începutul celei de-a doua jumătăţi a secolului al XVI-lea, ca şi Uriil.

Că Teodosie îsi dobîndise învăţătura de carte tot la Menedic aflăm din alt document. „Teodosie au învăţat carte la mănăstire“ [6]. La Menedic în-

[1] În timpul domniei lui Radu Mihnea (1620—1623), mănăstirea Menedic a fost prădată de hoţi, iar egumenul ei a fost asasinat. Cu această ocazie s-au furat şi hrisoavele mănăstirii, ceea ce a dat prilej locaînicilor să-i încalce proprietăţile. Acum era nevoie ca pe baza mărturisirii celor bătrîni şi cunoscători ai hotarelor să se refacă actele de proprietate.

[2] Arhiva Istorică Centrală, Fond Episcopia Buzău, document XXXVII/3; cf. *Documente privind istoria României*, veac XVII. B. Ţara Românească, vol. IV, Bucureşti, 1954, p. 531.

[3] Arhiva Istorică Centrală, Episcopia Buzău, doc. XXXVII/11.

[4] *Ibidem*.

[5] *Ibidem*.

[6] *Idem*, document XXXVII/15; vezi şi V. A. Urechia, *Istoria Şcoalelor*, tom. IV, Bucureşti, 1937, p. VIII.

vățase carte și dascălul Pahomie [7], amintit în același document.

Din analiza celor trei documente rezultă că la Menedic a fost școală și că de la începuturile ei au trecut 400 de ani.

Documentele menționate mai sus ne îndreptățesc a face o rectificare la valoroasa lucrare a lui V. A. Urechia — *Istoria școalelor*, care situează școala de la Menedic cu un secol mai tîrziu [8] (pe la mijlocul secolului al XVII-lea).

După ce am stabilit începuturile școlii urmează să vedem care a fost natura și scopul ei, cine i-au fost dascălii și elevii, ce învățături s-au dat în această școală și în sfîrșit care este locul și valoarea ei între celelalte instituții similare existente în țară în acea epocă.

În ceea ce privește natura școlii, din însemnarea cuprinsă în documentul din 2 iunie 1643 rezultă că aici funcționa o școală a grămăticului în care se învăța în special citirea și scrierea. Ca școli ale grămăticului au început și altele din acea vreme, ca cele de la Neamț, Bisericani, Tismana etc. [9]. În aceste școli se urmărea în special pregătirea de clerici necesari mănăstirilor și bisericilor. Întîlnim însă și mireni veniți să învețe carte. De altfel după terminarea învățăturilor unii îmbrățișau cariera monahală, alții rămîneau în mirenie, în serviciul mănăstirii, ca grămătici sau logofeți, avînd ca ocupație scrierea documentelor și deprinderea ucenicilor la meșteșugul cititului și scrisului [10].

Conducătorul școlii de la Menedic trebuie să fi fost Teofil, despre care Teodosie spune că era și egumen. Pe atunci și mai tîrziu năstavnicul mănăstirii îndeplinea și rolul de conducător al școlii. Teodosie pune mai întîi calitatea de grămătic și apoi pe cea de egumen. Se vede că cea dintîi era mai apreciată.

Ucenicii deprindeau în primul rînd meșteșugul citirii și al scrierii. Se învăța separat citirea de scriere. Deprinderea scrierii fiind mai anevoioasă, unii rămîneau numai la cunoștințe de citit [11]. Cei care îmbrățișau cariera monahală se îndeletniceau și la cîntările bisericești, își însușeau tipicul diferitelor slujbe religioase etc. Un accent deosebit se punea pe cunoașterea dogmelor religiei creștine ortodoxe cuprinse în Psaltire, Evanghelie, Apostol, pe cunoașterea vieților sfinților și a altor cărți de doctrină religioasă, pe explicarea evangheliei, pe întocmirea predicii, pe cunoașterea pe de rost a diferitelor rugăciuni.

Se acorda importanță exercițiilor de scriere în vederea deprinderii ucenicilor cu un scris caligrafic, pentru copierea manuscriselor și redactarea diferitelor documente.

Ucenicii primeau și cunoștințe de aritmetică. Hotarnicii cunoscuți în această epocă ne fac dovada că, în afară de citirea hrisoavelor slavone și române, ei știau să facă delimitarea moșiilor, să măsoare pămîntul și să-l împartă pe cete, neamuri etc. În Buzău întîlnim o mulțime de hotarnici. Mai tîrziu, sub influența școlii din Buzău, la Menedic se vor fi adîncit și cunoștințele de gramatică. Într-un hrisov din anul 1746, Constantin Mavrocordat Voievod atrăgea atenția dascălului de la Buzău ca să învețe copiii nu numai la ceaslov și la Psaltire, „ci mai vîrtos la gramatică" [12].

Spre a ne forma o imagine a desfășurării procesului de învățare cu secole în urmă, amintim că învățarea unei limbi (în general slavona și româna) începea cu lecții pentru cunoașterea alfabetului după denumirea slavonă a literelor (az, buchi, vede, glagoli etc.). Învățarea literelor se făcea după metoda onomatologică, după denumirea lor în slavonește. După aceeași metodă se învățau și cuvintele. Se citeau întîi literele care formau cuvîntul și apoi se citea cuvîntul întreg. De pildă, pentru cuvîntul „pom" citeau literele: pocoi, on, mislete și apoi cuvîntul. Rostind într-un fel literele și altfel cuvîntul, învățarea cititului devenea foarte greoaie.

Pentru învățarea de cuvinte și de propoziții se întrebuința metoda psihagogică [13]. Spre a îmbogăți vocabularul, se scriau deasupra unui cuvînt mai multe sinonime pe care elevii le învățau pe de rost. Alfabetul se învăța tot pe de rost, de la început la sfîrșit, de la sfîrșit la început și pe sărite. Memorizarea textului se făcea mecanic; se citea și se recitea textul pînă se memora. Era un învățămînt de cu-

[7] V. A. Urechia, *Op. cit.*, p. 14.
[8] V. A. Urechia, *Op. cit.*, p. 15.
[9] Șt. Bârsănescu, *Școala greco-slavo-românească de la mănăstirea Putna*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1966. p. 24.
[10] I. Ionașcu, *Material documentar privitor la istoria seminarului din Buzău*, București, 1937, p. VIII.
[11] Șt. Bârsănescu, *Op. cit.*, p. 24.
[12] I. Ionașcu, *Op. cit.*, p. 2.
[13] Șt. Bârsănescu, *Academia domnească din Iași*, București, 1962, p. 118.

vinte, iar nu de idei, încărcînd memoria elevilor fără să contribuie la cultivarea minții, la dezvoltarea gîndirii independente și creatoare[14].

Dascălii și elevii școlii. Documentele ne dau informații și despre dascălii și chiar despre unii elevi ai școlii de la Menedic, ceea ce constituie o raritate pentru acea vreme.

Din documentele menționate mai sus am aflat că în timpul domniei lui Petru Voievod și a lui Mihnea Voievod (1583—1591) și-au desfășurat activitatea la Menedic dascălii Teodosie și Teofil. Documentul din 20 iulie 1643 ne arată încă un dascăl. Este vorba de Pahomie despre care documentul face mențiunea că „au mărturisit și dascălul Pahomie, carele au citit hrisoavele lui Vintilă vodă“ [15].

Cunoaștem și pe cîțiva dintre elevii școlii. Între aceștia amintim pentru secolul al XVI-lea pe Uriil și pe Teodosie. Socotim ca ucenici ai acestei școli și pe alți dieci, pisari și logofeți, pe care îi întîlnim în secolul al XVI-lea ca scriitori de documente. Între aceștia menționăm pe Dumitru, grămătic din satul Lipia, martor într-un document din anul 1559, pe Dan din Roresti, unul din diecii lui Mihai Viteazul, precum și pe unii din martorii care semnează în documentul din anul 1625 și anume: Vișan, Nistor, Șerb, Stan. Între elevii școlii de la Menedic a fost probabil și Arion dascălul de la Boldești, scriitorul unui document românesc din martie 1582.

În secolul al XVII-lea găsim multi dascăli răspîndiți aproape în întreg județul Buzău. Desigur că și aceștia și-au dobîndit învățăturile tot la Menedic. Este de menționat că în orașul Buzău școala ia ființă mai tîrziu, în primul sfert al secolului al XVIII-lea.

Locul și valoarea școlii. După cum am mai arătat, școala de la Menedic a fost una din primele școli cunoscute în Muntenia în secolul al XVI-lea, luînd loc alături de școala de la Sf. Gheorghe-Vechi din București, precum și de cele existente în Transilvania și Moldova, în special de școala din Scheii Brașovului și de cea de la Putna.

În legătură cu școala de la Menedic trebuie să facem o precizare. S-a subliniat că pe la 1570—1600 a fost aici o importantă școală de slavonie[16]. Părerea noastră este însă că la Menedic a fost mai mult o școală în limba română. Desigur că ucenicii învățau și limba slavonă (hrisoavele vechi erau scrise în această limbă și ele trebuiau tălmăcite). De asemenea este de reținut că în perioada de început a școlii se redactau acte în slavonește. Documentele din 1625 și din 1643 sînt scrise în limba română. În românește sînt scrise de asemenea toate actele redactate în Buzău, pe la sate, în această perioadă. Rezultă că Teodosie, Teofil, Uriil, Pahomie, ca și ceilalți martori, hotarnici și scriitori învățaseră și limba română, iar acum o foloseau ca un principal instrument de lucru. Documentele analizate arată o limbă formată, închegată, lipsită de slavonisme. Mărturia scrisă de Teodosie, de pildă, din cele 106 cuvinte pe care le conține n-are decît un cuvînt slavonesc, anume „star“ (bătrîn).

Socotim deci că la Menedic a fost o școală slavo-română, ca și cea de la Sf. Gheorghe-Vechi din București, cunoscută din secolul al XVI-lea sau ca cele de la Cîmpulung, Tîrgoviște, Cozia, Bistrița, Hurez, Tîrgșor etc., cunoscute în secolul al XVII-lea.

În ceea ce privește valoarea ei, școala de la Menedic rămîne una din primele școli din Muntenia unde s-au predat învățături în limba română încă din a doua jumătate a secolului al XVI-lea.

O însemnătate deosebită a avut școala de aici în răspîndirea științei de carte. Cercetarea materialului documentar din secolul al XVII-lea, din județul Buzău, ne arată că încă din primele decenii ale acestui secol apar aici știutori de carte care răspîndesc cunoștințele lor în multe centre ale județului, prin calitatea lor de dascăli și grămătici.

Identificînd noțiunea de dascăl și grămătic cu aceea de învățător[17], găsim că în secolul al XVII-lea în multe sate din județul Buzău foști elevi ai școlii din Menedic, deveniți la rîndul lor dascăli, se preocupau să dea învățătură de carte celor doritori de aceasta din satele lor. Astfel, mai ales pentru ultimul sfert al secolului al XVI-lea și prima jumătate a secolului al XVII-lea, școala de la Menedic a fost un important centru care a pregătit

[14] Idem „*Schola latina*“ *de la Cotnari*, București, 1957, p. 84.

[15] Arhiva Istorică Centrală, Episcopia Buzău, XXXVII/15; vezi și V. A. Urechia, *Op. cit.*, p. 15.

[16] I. Ionașcu, *Op. cit.*, p. IX.

[17] Vezi: N. Iorga, *Istoria învățămîntului românesc*, București, 1928, p. 14 și *Istoria pedagogiei*, sub redacția prof. Șt. Bârsănescu, București, 1968, p. 54.

dascăli şi grămătici, un fel de şcoală normală. Amintim o parte din dascălii şi grămăticii întîlniţi în acest judeţ. În afară de Teodosie, Teofil şi Pahomie, menţionăm la Vernești pe Efrem logofătul la 1611, pe Voico grămăticul la 1624 şi pe Crăciun dascălul la 1671; la Cîndeşti diacul Margine la 1634 şi Andrei dascălul la 1635; la Pătîrlage grămăticul Chicoş în 1635; la Cucuteni (mai tîrziu Stîlpu), unde a fost şi mănăstire pe la 1600 şi probabil şi o şcoală[18], trăia la 1654 Bădica dascălul, iar la 1694 Vasile dascălul; la Star Chiojd este cunoscut Moise grămăticul pe la 1659. Sînt cunoscuţi, de asemenea, Lazăr grămăticul la Vintila vodă, pe la 1667, Vasile dascălul pe la 1692, Lupu dascălul la Fundeni, pe la 1694[19].

O dată cu înfiinţarea celor două şcoli de la Buzău, în primul sfert al secolului al XVIII-lea, centrul cultural de la Menedic scade ca importanţă.

Pentru istoria învăţămîntului românesc de la Menedic rămîne una din şcolile muntene de o valoare deosebită în răspîndirea ştiinţei de carte, mai ales pentru secolele al XVI-lea şi al XVII-lea, adăugîndu-se, prin activitatea sa, la celelalte şcoli cu o existenţă mai îndepărtată, de la Braşov, Putna etc.

[18] I. Ionaşcu, *Op. cit.*, p. XI.

[19] Vezi: Arhiva Istorică Centrală, Episcopia Buzău, documentele: 10/22; 48/76; ms. 172, f. 59 şi ms. 173, f. 440.

Idei pedagogice în opera lui Petru Maior

Prof. NICOLAE ALBU

Petru Maior a exercitat o acţiune educativă, patriotic-naţională asupra generaţiei de cărturari din prima jumătate a secolului al XIX-lea. În acest sens avem mărturiile lui I. Heliade-Rădulescu, G. Bariţ, C. Negruzzi, N. Bălcescu şi M. Kogălniceanu. El însă a gîndit şi a acţionat şi ca pedagog. Celor care s-au ocupat de activitatea sa le sînt cunoscute mărturisirile lui cuprinse în broşura *Răspuns la cîrtirea carea s-au dat asupra persoanei lui Petru Maior*[1]:... „prin toate satele au rînduit şi au înteţit feciorii şi fetele, mici şi mari, să meargă la diacul bisericii a învăţa lucrurile cele creştineşti... Mergea Petru Maior prin sate, unde, adunînd pruncii, făcea examen... Vara umbla prin cîmpuri, prin păduri, unde ştia că sînt adunaţi pruncii a paşte vitele şi văzîndu-i îi striga la dînsul şi el îi învăţa cele ce au învăţat şi de nou îi mai învăţa şi-i lumina... Aşa s-au purtat Petru Maior prin locurile acelea“[2].

Ignorînd în mod deliberat caracterul apologetic al broşurii, N. Iorga considera mărturisirea de mai sus ca o dovadă că Maior „îşi simţea o mai largă chemare de dascăl şi vedea ucenicii săi fireşti în toţi copiii credincioşilor încredinţaţi îngrijirii sale spirituale“[3], iar D. Popovici[4] aprecia acel „apostolat“ a lui Maior drept o manifestare practică a iluminismului. Aceste concluzii, binişor exagerate, au fost apoi preluate şi mult deformate de Al. Piru[5].

Din păcate, sîntem nevoiţi să constatăm — bazaţi pe documente de arhivă — că însuşi Maior, folosind anonimatul, face unele afirmaţii, privind peisajul cultural al regiunii Mureşului de Sus, unde sosise ca protopop, neconforme cu realitatea[6]. E vremea, credem, să resta-

[1] Apărută anonim la Buda în 1814 şi retipărită în „Revista critică literară“, anul II (1894), nr. 2—3.

[2] „Revista critică literară“ an II, p. 128.

[3] N. Iorga, *Istoria literaturii române în secolul XVII; epoca lui P. Maior*, Bucureşti, 1901, p. 235.

[4] D. Popovici, La littérature roumaine à l'époque des lumières, Sibiu, 1945, p. 223.

[5] Al. Piru, *Literatura română premodernă*, Bucureşti, 1964, p. 65—66.

[6] Asupra acestor erori ne-am oprit în *Prefaţă* la volumul: *Petru Maior, Scrisori şi documente inedite*, Bucureşti, 1968.

bilim adevărul relativ la acel pedagogism oral din textul de mai sus care i-a creat o aureolă de veritabil „Aufälärer". Da, a rînduit şi a îndemnat tineretul din toate satele protopopiatului său să meargă la diacul bisericii spre a-l instrui ; sau „Mergea Petru Maior prin sate unde, adunînd pruncii, făcea examen cu ei". Însă această acţiune, de luminare a poporului, n-a pornit dintr-un îndemn propriu, ci era doar executarea unei circulare trimise tuturor protopopilor din arhidieceză de către episcopul Ioan Bob, în 1787, în care se spunea, între altele, şi aceasta — că în anul precedent (1786), Gheorghe Şincai, directorul şcolilor româneşti naţionale, s-a plîns guvernului că nu poate înfiinţa şcoli „între români" în graba care o cere Decretul împărătesc (nr. 2685 din 1785, n.n.), pentru că nu găseşte „pe oameni acasă" sau şi de-i găseşte, „nu vin toţi la plănuita cale".

Circulara e un document istoric de mare valoare, întrucît ne informează asupra modului cum a ajuns Şincai la înfiinţarea celor 300 de şcoli naţionale.

Cunoscîndu-i fizionomia intelectuală şi caracterul cam rigid, dar mai ales concepţiile sale pedagogice care anticipau rigorismul educativ al lui Fr. Paulsen, e greu de imaginat un Petru Maior romantic (cum n-a fost niciodată), umblînd pe dealuri sau prin păduri în căutarea pruncilor ieşiţi cu vitele la păscut pentru a face şcoală cu ei... Dar că s-a interesat de mersul învăţămîntului în eparhia sa, nu mai încape îndoială. A apărat interesele multor învăţători-dieci în conflictele acestora cu preoţii.

Că l-a preocupat chiar în mare măsură problema învăţămîntului popular, cît şi conţinutul acestuia, o confirmă bogatele exemple, teoretizări şi concluzii risipite în cele trei volume de : *Predici, Propovedanii* şi *Didahii*. Desigur, apariţia în special a *Didahiilor* (Buda, 1809), care puteau constitui, pe atunci, un bun îndreptar în materie de educaţie, l-a determinat pe episcopul Samuil Vulcan de la Oradea — rugat şi acesta de Curtea din Viena prin consilierul său aulic Erdödy — să-i solicite opiniile privitoare la „promovarea culturii poporului român din Transilvania : ce măsuri s-ar putea lua pentru cultivarea clerului şi dezvoltarea şcolilor naţionale". Răspunsul lui P. Maior e un raport sobru, just şi bine motivat. Fiind foarte puţin cunoscut, reproducem [7] cele mai semnificative fragmente: ...„În chestiunea promovării culturii poporului român neunit din marele Principat al Transilvaniei, sînt de părere că în direcţia aceasta nu se poate opera nici un progres atîta vreme cît această problemă, care e de altfel şi una de stat, nu va fi impusă începînd de la comiţii supremi pînă la juzii cercuali. Căci deşi ţăranii români sînt cel puţin tot atît de isteţi ca şi cei ai altor neamuri, nu frecventează şcoala, deoarece *ignoti nulla cupido* (ceea ce nu cunoşti nu doreşti)".

După ce sînt prezentate cîteva percepte de educaţie, în continuare, se ocupă de cultura clerului ortodox, atît de slab pregătit pînă atunci, venind, firește, cu propuneri salvatoare.

Episcopul Samuel Vulcan a contopit opiniile lui Maior cu ale sale într-un memoriu către Curtea din Viena, care de astă dată a ţinut cont de propunerile sale, numind în scaunul vacant al episcopiei ortodoxe transilvane pentru prima dată un cleric român : pe Vasile Moga (1810) şi în anii imediat următori s-a deschis seminarul ortodox din Sibiu pentru pregătirea clerului.

*

Preocupările lui P. Maior s-au extins şi, în scop instructiv-educativ, a tradus şi tipărit la Buda, în 1818, volumul I din *Telemah* de Fenelon, carte de mare circulaţie prin ideile democratice şi liberale pe care le conţine.

În cadrul preocupărilor sale clericale şi-a pus şi problema educării poporului, servindu-se de cuvîntul rostit fie în faţa altarului [8], fie la „îngropăciunea morţilor" [9], la înmormîntarea copiilor [10]. El considera bun venit orice prilej de tre-

[7] Tipărit în text latinesc în „Unirea", 1901, nr. 28.

[8] *Predici sau învăţături la toate duminecile şi sărbătorile de peste an*, Buda, 1810.

[9] *Propovedanii la îngropăciunea oamenilor morţi*, Buda, 1810.

[10] *Didahii adecă învăţături pentru creşterea fiilor*, Buda, 1809.

zire a conştiinţei umane sau profesionale.

Din punctul de vedere al creşterii tinerimii, *Didahiile* sale constituie un mic tratat de educaţie plin de observaţii culese din viaţa de toate zilele. În ele vorbeşte psihologul şi, în aceeaşi măsură, pedagogul *, care-şi oferă cu multă generozitate sfaturile pentru remedierea atîtor deficienţe morale constatate la tineretul de atunci, dar care, din nefericire, pot fi întîlnite şi astăzi.

P. Maior stabileşte răspunderi mai ales pentru familie, căci, după cum arată el... „cine a dat naştere unui copil trebuie să se ocupe şi de educaţia lui, să-l desăvîrşească...". „Cu mult mai uşor este părinţilor a da această desăvîrşire decît altora ; de multe ori cu un sfat la vreme, cu o înfruntare încuviinţată (aspră), cu un semn, cu o căutătură spre ei puteţi dobîndi de la dînşii ceea ce alţii cu lungi şi nevoite propovedanii nu ar dobîndi". Familia poate exercita o influenţă hotărîtoare asupra copiilor, fiindcă, „fiind mici, inimile acestora sînt ca ceara moale ce poate primi orice închipuire (imagine — n.n.) întru sine, adică sînt foarte receptivi la orice. Şi de aceea, de-i vor creşte de la început rău, zadarnice vor fi eforturile altora mai tîrziu. În asemenea situaţii nici şcoala nu va putea face prea mult".

Proclamînd atotputernicia educaţiei în termenii următori : „Toţi înţelepţii au crezut pururea cum că creşterea cea bună a fiilor atîta e de lipsă pretutindenea, cît fără aceasta deşarte sînt legile toate", P. Maior recomandă părinţilor să-şi frîneze fiii „din frageda pruncie", să le zică „ba" tuturor poftelor şi capriciilor, să nu cedeze cît ce văd „o lăcrămuţă linguşitoare pe obrazul lor", să nu le permită a umbla pe la ospeţe, pe la jocuri sau şezători „unde pot vedea multe necuviinţe".

Petru Maior se adresa maselor formulîndu-şi ideile într-un stil clar, utilizînd un limbaj, ce-i drept, sărac, însă accesibil. Scriind despre vicii şi pasiuni face următoarea frumoasă comparaţie: ...„tocmai ca munţii aceia care vomesc foc, carii măcar că iarna sînt albi de zăpadă, nu încetează a arde precum ard în luna lui cuptor. Cu greu este acele răutăţi, care au crescut cu noi în leagăn, să moară înaînte de noi. Se întîmplă îndeobşte de pururea se mai adîncesc, încît sînt măduhă în oasele noastre cele învîrtoşate şi numai deodată cu noi se sfîrşesc în ţărîna mormîntului".

Considerînd familia ca o unitate de nezdruncinat, el condamnă pe cei care evită a avea copii.

„Prea tare vă înşelaţi, zice Maior, cînd, avînd prunci mărişori, îndrăzniţi a face multe necuviinţe în văzul şi auzul lor crezînd că-s mici şi nu pricep" [11]... (*Did.* VI).

Dacă tineretul e dedat spre „nebunii", călcînd înlături, vina e numai a părinţilor, care n-au ştiut şi nu ştiu să fie severi.

Cauzele multor scăderi ale tineretului le explică prin prea marea libertate care i se acordă : „volnicia de a se întîlni şi de a povesti întreolaltă". Bun psiholog, pentru remedierea greşelilor celor mici consideră suficientă înfruntarea aspră şi, la nevoie, bătaia ; însă pe feciorii şi fetele mari se cuvine a-i trata mai mult cu blîndeţe decît cu asprime, fiindcă aceasta „mai mult întărîtă decît îndreaptă ; pe cînd certarea dreasă cu cuvinte dulci şi fără asprime se bagă mai tare în inimă şi spală petele pe care le află acolo" [12] (p. 63).

Culese din însuşi miezul vieţii, observaţiile şi exemplele cuprinse în aceste *Didahii*, precum şi comentarea lor adecvată scopului, care a fost în primul rînd acela de a instrui, fac din ele adevărate lecţii cu valoare peremptorie. Iar autorul lor va trebui considerat, cel puţin de acum înainte, şi ca un distins pedagog în contextul epocii sale. De altfel, P. Maior în toată opera sa s-a străduit să instruiască poporul, indicîndu-i căile şi mijloacele de ridicare spre lumină. Consideră chiar volumul de *Predici sau învăţături* drept un bun călăuzitor pentru ţărănime, ca un fel de *Le livre du peuple* a lui Lammenais.

Apreciat pînă acum prin opera sa majoră ca istoric şi filolog, Petru Maior ne impune o nouă accepţiune : şi aceea de *pedagog*.

* În inventarul bibliotecii lui Maior, întocmit după moartea sa, figurează şi titluri de cărţi cu conţinut pedagogic.

[11] *Didahii, adecă învăţături pentru creşterea fiilor*, Buda, 1809.
[12] *Idem*, p. 63.

Revista „Floarea darurilor“ despre educație și școală

DINUȚA MARIN

Revista „Floarea darurilor“, care își propune în articolul de fond *o lămurie*, semnat de N. Iorga, să dea „un fel de antologie și de îndreptariu pentru întreg poporul nostru, ale cărui interese singure, mari și permanente, să fie ținute în seamă“, apare între 1 ianuarie și 30 decembrie 1907, în 46 de numere. „Floarea darurilor“ [1], ca de altfel și revistele : „Neamul românesc literar“, „Drum drept“, „Cuget clar“ ș.a. are un puternic rol de popularizare a culturii, remarcat, printre alții, și de G. Călinescu, în a sa istorie literară. În primul număr, N. Iorga își exprima adeziunea și prețuirea pentru scriitorii români valoroși, rămînînd însă neînțelegător față de curentele literare moderne printre care simbolismul, căruia îi neagă orice suport autohton. Revista, ce urma să poarte numele unei cărți populare, pleca de la ideea că va fi un sprijin al intereselor fundamentale ale neamului și își propunea să îndrume noile talente literare.

Din revista „Floarea darurilor“ respiră stăruințele lui N Iorga pentru culturalizarea maselor, cu atît mai mult cu cît, după opinia sa, în sud-estul european aveam cea mai bogată cultură neîntreruptă, atrăgînd atenția asupra necesității de a-i păstra originalitatea : „Ca unii ce sîntem pe un larg hotar bătuți de civilizația Apusului, să culegem din ea ce trebuie pentru a înălța, nu pentru a jertfi cultura noastră“ [2].

Nu întîmplător, în revista „Floarea darurilor“ N. Iorga face un fel de *istoric al învățămîntului feminin românesc*, desprinzînd concluzii pentru începutul veacului său. Cu toate că pînă în sec. al XVII-lea nu cunoaștem iscălitura nici unei femei în limba română și cu toate că abia din veacul al XVIII-lea putem vorbi de iscălituri feminine românești deslușite, nu trebuie ignorată vechea cultură, de care, desigur, au beneficiat și femeile. În Constantinopole și la curțile grecești s-a păstrat tradiția bizantină de cultivare a femeii, cel puțin a aceleia din cercurile înalte ale societății. N. Iorga presupune că Maria din Mangop, soția lui Ștefan cel Mare, Elena, soția lui Petru Rareș sau Milița, soția lui Neagoe Basarab, ultimele două originare din Serbia, țară cu infiltrații ale civilizației bizantine, erau deținătoare ale unei culturi superioare și în special meștere în arta broderiei ; ele, la rîndul lor, vor fi jucat un rol binefăcător asupra noului lor mediu de viață — curtea domnitoare românească.

N. Iorga, cunoscător al raportului dialectic dintre viața economică și culturală, pune intensificarea instruirii fetelor în legătură cu evoluția social-economică, cu transformările moravurilor, prin apariția relațiilor capitaliste : „De fapt însă, învățămîntul fetelor a început la noi numai odată cu ivirea liberă a femeilor în societate, cu îngăduirea convorbirii lor cu bărbații, cu primirea lor la danțurile nouă, cu împodobirea seratelor, cu cîntecul lor din gură, din harpă, din clavir — pianul de pe atunci“ [3].

Prin al treilea deceniu al secolului trecut, institutoare străine deschid la noi pensioane, sprijinite de cîrmuire. Paralel, unele fete, ca și băieții, deprind slovele românești cu dascăli de la biserici. Întîlnim și fete plecate la studii în străinătate, de unde însă, unele, se reîntorc cu jargoane străine și cu o totală nepăsare față de frămîntările interne ale țării. O dată cu Regulamentul Organic iau ființă primele școli destinate instruirii și educației fetelor : în Țara Românească întîia școală de fete este întemeiată de soții Vaillant, iar în Moldova de soții Teodor Burda, în 1831. Aici, în mod oficial, domnitorul Mihai Sturza înființează o școală de fete prin 1834—1835, iar în Muntenia, soția domnitorului Știrbei, în 1834 ; de asemenea, peste cîțiva ani, în 1848, la cele enumerate se asociază școlile de fete de la Craiova, Slatina și Ploiești. În același an se hotăra înfiin-

[1] D. Micu, *Dascălul*, „Gazeta literară“ nr. 48, 25 noiembrie 1965, p. 4.

[2] N. Iorga, *Cultura românească și rolul României în Balcani*, „Floarea darurilor“ nr. 6 (II), 6 mai 1907, p. 83.

[3] N. Iorga, *Ce carte învățau odată femeile la noi*, „Floarea darurilor“ nr. 3 (I), 1 februarie 1907, p. 132.

ţarea şcolilor primare în fiecare reşedinţă de judeţ, iar în 1864 întemeierea şcolilor de fete în oraşele de reşedinţă.

În mod logic, tot acum se pune problema personalului didactic. Gh. Asachi „avea de gînd să pregătească şi învăţătoare pentru şcolile primare de fete, şi pentru aceea el lăsă ca patru şcolăriţe să urmeze şcoala normală a învăţătorilor pe socoteala statului“ [4]. Acest fapt nu trebuie trecut uşor cu vederea : este vorba, în fond, de începutul învăţămîntului mixt românesc!

Desigur, cele patru tipuri de şcoli propuse pentru fete — de lux, pentru cele cu posibilităţi materiale mari, de carieră, pentru ocuparea unui post, în special în învăţămînt, de meserii, utile pentru aspectul lor practic, de cultură feminină, pentru consolidarea familiei — nu au o justificare obiectivă. Experienţa învăţămîntului românesc a fost cea mai de seamă replică dată acestui deziderat lipsit de un suport real.

Cu toate rezervele pe care le are pentru *programele şcolare* prevăzute de Regulamentul Organic, N. Iorga accentuează valoarea notei practice a acestora : „Astfel, în acest program, pătat de neînţelegerea pentru folosul studiilor privitoare la limba, la neamul, la trecutul nostru — tristă maimuţărie a programelor de pensionate ale străinilor se vede cu mulţămire o notă practică, de mult pierdută, spre paguba economiei casnice şi a tuturor lucrurilor de pace şi de mulţămire, de fericire familiară ce pleacă dintr-însa“ [5].

Actualizînd, subliniază că întocmirea compunerilor, contabilitatea, desenul, „meşteşugul cuhniei“ şi metodele de educare a copiilor, prevăzute de această programă şcolară, cu alte cuvinte aspectul practic al învăţămîntului, n-ar trebui ignorat din programele şcolare moderne.

O dată cu dezvoltarea şcolii începe să se simtă lipsa *manualelor didactice*. Ermiona Asachi, viitoarea soţie a lui Edgar Quinet, alcătuieşte prin 1838, pentru şcoala de fete din Iaşi, un manual de *Istorie sfîntă* şi *Istorioare morale*. Tot în acest sens, numărul 3 al revistei „Floarea darurilor“, din februarie 1907, publică *Precuvîntarea* lui Gh. Lazăr la *Povăţuitorul tinerimii către adevărata şi dreapta citire*, destinată şcolii şi apărută la Buda, postum, în 1826. *Precuvîntarea este* precedată de o notiţă semnată T. K., avînd menirea să reliefeze valoarea manualului destinat elevilor începători. Din manual, comparat cu *Învăţătorul copiilor* al lui I. Creangă, scris într-o admirabilă limbă românească, respiră patriotismul autorului. Manualul lui Gh. Lazăr este apreciat pentru modul judicios în care alternează capitolele instructive cu cele educative.

În *Precuvîntare*, Gh. Lazăr închină un imn patriotismului. Rîndurile sale, de esenţă iluministă, sînt o strînsă argumentare logică şi afectivă privind ridicarea poporului român prin şcoală şi prin cultură, pentru întărirea încrederii în noi înşine. Întocmai ca Scrisoarea *III* a lui M. Eminescu, al cărei final conţine o interogaţie şi o invocaţie retorică adresată lui Vlad Ţepeş, Gh. Lazăr imaginează învierea lui Radu Vodă, a lui Matei Vodă sau a lui Ştefan cel Mare, care ar fi rămas uimiţi de nedreptăţile în care se zbăteau urmaşii lor. De unde atribuţiile şi mai mari ce reveneau şcolii, în care era necesar să se introducă româna ca limbă de predare şi manuale de tip iluminist. În ele, tineretul va asimila „învăţături regulate, şi, urmînd aceste reguli, vă încredinţez că şi în limba noastră română putem a ne înălţa la cele mai mari învăţături, că nu lipseşte alta decît a-şi face tot Patriotul datoria sa, a gîndi la luminarea Neamului şi a tălmăci şi a tipări cărţi folositoare“ [6].

Adresîndu-se scriitorilor contemporani, N. Iorga îi îndemna să se inspire din operele beletristice vechi, preţuite pentru limba, stilul şi valoarea lor morală. Printre altele, propunea editarea cărţilor valoroase destinate maselor şi înfiinţarea de biblioteci populare [7]. Aducea elogii vechilor biblioteci româneşti, adevărate nuclee ale luminii şi ale educaţiei, care circulau continuu, nu aveau un caracter închis. Într-un articol documentat [8], trecea în revistă bibliotecile din mănăstiri şi pe cele boiereşti, precizînd că deşi datorită vitregiei vremurilor n-au ajuns la noi în întregime marile culegeri de cărţi, deţinem totuşi date suficiente pentru a ne face o imagine de ansam-

4 *Idem*, p. 139.
5 *Idem*, p. 138.

6 *Precuvîntarea lui Gh. Lazăr*, „Floarea darurilor“ nr. 3 (I), 1 februarie 1907, p. 168.
7 N. Iorga, *Poporul îşi cere cărţile sale*, „Floarea darurilor“ nr. 21 (II), 19 august 1907.
8 N. Iorga, *Vechile biblioteci româneşti sau ce se citea odinioară în ţările noastre*, „Floarea darurilor“ nr. 2 (I), 1907, p. 65.

blu a vieţii culturale dintr-o anumită epocă istorică. Alături de cărţile religioase, mănăstirile posedau şi cărţi beletristice, printre care enumerăm pe cele populare, cu un intens profil etic.

Sub semnul binefăcător al Renaşterii, bibliotecile bisericeşti cuprindeau opere clasice, greceşti sau române. Sînt amintite, printre altele, interesantele biblioteci ale stolnicului C. Cantacuzino, ale lui Gr. Brîncoveanu, ale familiilor Mavrocordat şi Canta, biblioteca lui Mihai Vodă Sturza şi biblioteca de la Scheia a lui D. C. Sturdza, a lui Papiu Ilarian şi V. A. Urechia. Treptat, toate clasele sociale solicită cartea, de unde necesitatea întemeierii de biblioteci populare publice, în toate provinciile româneşti.

Se accentuează valoarea cărţilor din bibliotecile personale, văzute ca icoane ale sufletului posesorilor lor. Din tematica lor poţi deduce moravurile, judecata şi orientarea unei epoci [9]. De pildă, revista aminteşte varietatea de conţinut a celor 96 de volume şi a celor trei manuscrise aparţinînd bibliotecii lui Gh. Lazăr [10].

Alături de carte, în procesul de instruire şi de educaţie, la loc de cinste sînt situate *monumentele istorice*. Astfel, oraşelul Cîmpina deţine, printre altele, un binemeritat prestigiu, prin biserica construită de Matei Basarab în 1650, prin personalitatea pictorului Grigorescu şi a lui B. P. Haşdeu [11]. La loc de cinste în arsenalul cultural sînt situate *muzeele*, făcînd totodată apel pentru conservarea vechilor şi preţioaselor obiecte artistice : „Muzeul este de mult o nevoie pentru ţara noastră. Ce bogăţie de lucruri frumoase avem, şi cu ce sălbăticie neînţelegătoare se pierd ele în fiecare zi ! Vechile lucruri de prin biserici se aruncă în poduri, unde vremea le distruge încet, acelaşi lucru se petrece şi cu toate „vechiturile" din casele bătrîne" [12]. De asemenea, din nevoi practice, propune ca vechiul schit din codrul Hadîmbului să fie transformat în şcoală, nucleul central al instruirii [13].

N. Iorga este prezent în revistă şi prin opiniile din descrierile de călătorie şi prin articole dedicate creaţiei populare. Acestea, alături de evocările istorice, de unele precizări referitoare la documentele vechi, de creionări ale naturii patriei şi, în general, de evidente tendinţe de informare, de instruire, alcătuiesc doar un fragment din bogata serie de reviste întemeiate şi conduse de marele patriot român, N. Iorga.

Din coloanele revistei „Floarea darurilor" respiră în primul rînd admiraţia lui N. Iorga pentru varietatea culturii româneşti, pentru calitatea bibliotecilor şi pentru monumentele istorice, el pledînd totodată pentru adecvarea învăţămîntului nostru naţional la epoca modernă, avînd drept călăuză şi experienţa trecutului.

[9] N. Iorga, *Încă o dată : ce se citea pe vremuri la noi*, „Floarea darurilor" nr. 9 (II), 27 mai 1907.

[10] *Biblioteca lui Gh. Lazăr*, „Floarea darurilor" nr. 5/1907, p. 299.

[11] N. Iorga, *La Cîmpina*, „Floarea darurilor" nr. 10 (II), 3 iunie 1907, p. 151.

[12] N. Iorga, *Muzeul de etnografie din Bucureşti*, „Floarea darurilor" nr. 11 (II), 10 iunie 1907, p. 161.

[13] N. Iorga, *La schitul Hadîmbului*, „Floarea darurilor", nr. 12 (II), 11 iunie 1907.

Un luptător pentru progresul învăţămîntului din secolul al XIX-lea

Asist. univ. VALENTINA CURTICEANU
Bucureşti

„Pentru a ajunge la civilizaţie trebuie a avea mijlocul de a o comunica. Civilizaţia se comunică prin învăţătură şi învăţătura prin şcoli" [1]. Sînt cuvintele unui foarte puţin cunoscut poet, ziarist, om de cultură, din secolul al XIX-lea şi anume Radu Ionescu.

Autor al unor romantice **Cînturi intime** [2] care-l prefigurează pe Eminescu,

[1] „Buciumul", nr. 3, Paris, 1857, p. 12.

[2] Radu Ionescu, *Cînturi intime*, Bucureşti, 1854.

dar şi pe Bacovia, cunoscător şi adept al lui Hegel, precursor al criticii filozofice a Junimii[3], Radu Ionescu a fost totodată un neobosit militant pentru făurirea României moderne. Pătruns de o înaltă responsabilitate cetăţenească faţă de soarta ţării, preocupat de ideea propăşirii ei, acest tînăr participă la toate frămîntările social-politice, culturale şi literare din deceniile de mijloc ale secolului trecut. El stăruie în activitatea sa publicistică asupra rezolvării celor mai acute probleme ale României din acea epocă. Între acestea era şi învăţămîntul.

În coloanele „Buciumului", scos la Paris în 1857 de către Cezar Bolliac, Radu Ionescu publică cîteva articole interesante privind şcoala şi instrucţia în general.

Ciclurile **Prin şcoli la civilizaţie**[4] şi **Instrucţiunea** (Şcoli prin sate) I—II[5] cuprind o analiză minuţioasă şi plină de sugestii a stării în care se găsea învăţămîntul la acea dată în Ţările Române.

Considerăm că nu este lipsit de interes ca — prin perspectiva zilelor noastre, în care continuă cu intensitate pregătirile în vederea extinderii învăţămîntului obligatoriu de 10 ani —, să subliniem ideile generoase şi pertinente formulate cu mai bine de un secol în urmă.

Pornind de la constatarea că „instrucţiunea este foarte mărginită, concentrată numai în oraşe şi chiar aici nu este aşezată pe baze largi"[6], în anul 1857 Radu Ionescu susţine absoluta necesitate a organizării învăţămîntului rural pentru că — spune el — ţăranul instruit va cultiva mai bine pămîntul şi nu se va mai lăsa exploatat: „instrucţiunea este mijlocul cel mai folositor prin care toţi locuitorii unei ţări ajung a-şi cunoaşte interesele şi pot a le apăra"[7]. Curajoasă dezvăluire a unuia dintre mijloacele prin care poporul este ţinut în întuneric, observaţia lui Radu Ionescu se încheie categoric: „Un guvern luminat nu trebuie să aibă de principiu ca o parte a naţiunii să comande şi alta să se supuie şi să fie apăsată; ca poporul să rămîie în ignoranţă şi să nu poată a-şi cunoaşte drepturile sale"[8].

Anticipînd oarecum cunoscuta teorie a lui Titu Maiorescu despre „formele fără fond", Radu Ionescu înţelege că problema învăţămîntului şi rezolvarea ei depind în primul rînd de anume condiţii concrete care nu există, dar trebuie create. Nu este suficient să dispui obligativitatea învăţămîntului, ca în Germania, unde se pedepseşte netrimiterea la şcoală; este necesar — se arată în articol — ca statul să înduplece pe părinţi să-şi dea copiii la şcoală abia după ce a construit şcoli în toate satele şi a acordat gratuitate învăţămîntului: „Pune şcoala lîngă vatra familiei, nu sili pe copii să alerge departe ca să găsească un învăţător; pune învăţătura fără plată; fă să înţeleagă părinţii lor trebuinţa cea mare a învăţăturii elementare, nu prin pedepse ci prin înduplecare; declară că tatăl care nu va da copilului său hrana intelectuală va fi lipsit de oarecare drepturi civile cum este lipsit cînd nu-i dă pîine, casă şi îmbrăcăminte; ...fă acestea toate, şi în puţin timp învăţătura se va întinde în toată ţara"[9].

În continuare, el atrage atenţia asupra faptului că statul trebuie să acorde învăţămîntului sume însemnate din bugetul său, să înţeleagă necesitatea acestor investiţii: „cheltuiala pentru învăţătură ar fi mai mică şi mai folositoare decît multe alte cheltuieli mari şi nefolositoare. Economia în învăţămînt este o economie foarte rău înţeleasă"[10].

Radu Ionescu nu se mulţumeşte — după cum se vede — cu simpla consemnare a faptelor, ci, pe baza unei documentaţii ample, face comparaţii cu alte ţări, caută soluţii. Analizînd sistemele de învăţămînt din Anglia, Franţa, Germania, ajunge la concluzia că trebuie adoptat numai ceea ce se potriveşte condiţiilor specifice Ţărilor Române în acea epocă. Scopul instrucţiunii va trebui stabilit în funcţie de aceste condiţii, iar programele şcolare în funcţie de acest scop.

În lumina acestor idei, el se opreşte asupra primului ciclu de învăţămînt, arătînd că scopul şcolilor primare este să formeze muncitori ai ogoarelor bine pregătiţi, cu deprinderi practice de muncă, cu cunoştinţe temeinice despre natură şi legile ei, să educe buni cetăţeni care să-şi iubească şi să-şi cunoască ţara, toată istoria sa. De aceea

[3] Prin articolul *Principele criticei*, apărut în revista „România" 1861, p. 116—132.
[4] „Buciumul", nr. 4, Paris, 1857, p. 16.
[5] *Idem.*
[6] *Ibidem.*
[7] *Idem.*
[8] *Ibidem*, p. 24.
[9] „Buciumul", nr. 4, Paris, 1857, p. 16.
[10] *Ibidem.*

propune ca programa şcolară să cuprindă următoarele materii : citirea, scrierea, „începuturi" de limbă română, socoteală, sistemul de măsuri şi greutăţi, noţiuni de fizică şi istorie naturală, „începuturi" de istorie şi de geografie naturală, instrucţiune morală. Bucăţile de lectură să fie însoţite la început de desene atractive (principiul accesibilităţii în funcţie de vîrstă — n.n.), iar mai tîrziu de istorioare atractive, care să ia locul unor eventuale explicaţii şi argumentări seci, pe care elevul nu le înţelege.

Prin acest program de instrucţiune, cuprinzător şi îndrăzneţ, Radu Ionescu preconizează apropierea învăţămîntului de viaţă, desprinderea lui din tiparele dogmatice, aride, în care se preda la acea vreme, dovedind astfel o înţelegere modernă a instrucţiunii pentru acele timpuri.

O altă idee valoroasă, legată implicit de buna desfăşurare a procesului de învăţămînt, este aceea privitoare la cadrele didactice. Pentru el este clară necesitatea formării unor generaţii de învăţători foarte bine pregătiţi, corecţi şi morali. Rîndurile sale sînt o pledoarie caldă pentru figura luminoasă a dascălului care să înveţe şi să educe copilul prin propriul său exemplu. Cunoştinţele transmise, atitudinea faţă de clasă, întregul său comportament în şcoală şi în afara ei să fie de natură a influenţa şi a modela pe elev, în sensul bun al cuvîntului.

În ceea ce priveşte învăţămîntul superior, Radu Ionescu socoteşte o mare pierdere pentru ţară faptul că tineretul român, neavînd şcoli corespunzătoare, e obligat să-şi cheltuiască banii în străinătate. Lipsa universităţilor în România — arată el — este una dintre cauzele pentru care ţara nu este cunoscută şi apreciată.

În concluzia observaţiilor sale, Radu Ionescu afirmă : „cu cît instrucţiunea este mai întinsă într-un stat, cu atît statul este mai tare şi mai înaintat" [11].

Căldura şi competenţa cu care acest slujitor al condeiului a luptat pentru luminarea poporului prin şcoală, încercînd să găsească cele mai corespunzătoare metode de predare, educare şi formare a tinerelor generaţii, în scopul progresului întregii ţări, îl aşază printre pionierii culturii noastre.

[11] „Buciumul" nr. 4, p. 16.

Pedagogie Comparată

Date şi observaţii despre învăţămîntul din Norvegia

Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU
directorul Institutului de cercetări pedagogice

Norvegia oferă vizitatorului un peisaj cu frumuseţi unice, o civilizaţie care a învins si a armonizat o natură vitregă şi un popor cu alese calităţi morale şi intelectuale. Pe fîşia de pămînt cu o suprafaţă de 323 917 km², care începe la paralele 57°57' trecînd mult dincolo de cercul polar, trăiesc pese 3 800 000 de locuitori.

Norvegia are 3 universităţi (în Oslo, în Bergen şi, de curînd, în orăşelul Trömsö, dincolo de cercul polar), un număr de colegii universitare (institute pedagogice de 4 ani), institute tehnologice, medicale şi agronomice.

Pe marginea celor două organigrame care urmează, prima a sistemului de învăţămînt şi a doua a sistemului de formare a. personalului didactic, vom face cîteva observaţii şi sublinieri.

I. Date generale despre învăţămîntul norvegian

1. *Învăţămîntul general* (obligatoriu) începe la 7 ani şi are durata de 9 ani : 6 ani şcoala elementară, în care predau institutorii şi 3 ani şcoala comprehensivă (clasele VII-IX), unde predau profesorii formaţi în colegii universitare. Orarul prevede 26 ore în primele clase şi 28-32 de ore în şcoala comprehensivă.

2. *Liceul* (denumit gimnaziu) durează 3 ani, după absolvirea a 9 clase. Liceul de cultură generală este o instituţie de prestigiu, care pregăteşte cadre pentru învăţămîntul superior. În multe ramuri de activitate (transporturi, poştă, comunicaţii, reţeaua hotelieră etc.), bacalaureatul constituie o condiţie pentru ocuparea unor posturi sau pentru promovare. În Norvegia există peste 150 de licee, multe spre Nord, dincolo de cercul polar, avînd clase cu efective foarte mici ; de aceea, costul învăţămîntului pe cap de elev în Nord este de **3** ori mai ridicat decît în Oslo. În liceu, principalele activităţi practice sînt economia casnică (pentru băieţi şi fete), stenodactilografia, aparate electrice etc. Orarul prevede 33-36 ore săptămînal.

3. *Şcoala profesională* are durata de 2-4 ani, în funcţie de complexitatea meseriilor. Orarul şcolilor profesionale prevede zilnic 3-4 ore teorie şi 3-4 ore de activităţi practice, desfăşurate în ateliere proprii bine dotate ; sîmbăta şi duminica, elevii sînt liberi. Secţiile de ceasornicari, decoratori şi bijutieri au prestigiu şi sînt foarte căutate (uneori şi de către absolvenţii liceului). Produsele muncii elevilor sînt de bună calitate, fiind din timp contractate sau vîndute. Fondurile încasate revin şcolilor, pentru dotare, şi elevilor, potrivit cantităţii şi calităţii muncii.

4. *Pregătirea institutorilor* se realizează fie în colegii de 4 ani, după absolvirea celor 9 clase, fie în colegii de 2 ani + seminarul pedagogic, după absolvirea liceului.

5. *Pregătirea profesorilor* se realizează diferenţiat, în funcţie de nivelul şcolar căruia îi sînt destinaţi absolvenţii. a) Pregătirea profesorilor pentru clasele VII-IX (şcoala comprehensivă) se realizează în colegii universitare de 4 ani + seminarul pedagogic. În aceşti 4 ani, studenţii îşi însuşesc 2 discipline. b) Pregătirea profesorilor de liceu o realizează universităţile ; de-a lungul a 6-8 ani, studenţii îşi însuşesc 3 discipline : limba norvegiană, engleza şi latina sau matematica, fizica şi chimia etc. Apoi, diplomaţii universităţilor urmează seminarul pedagogic. Într-o perioadă cînd disciplinele de sinteză şi predarea interdisciplinară se constituie ca exigenţe greu de satisfăcut ale ştiinţei

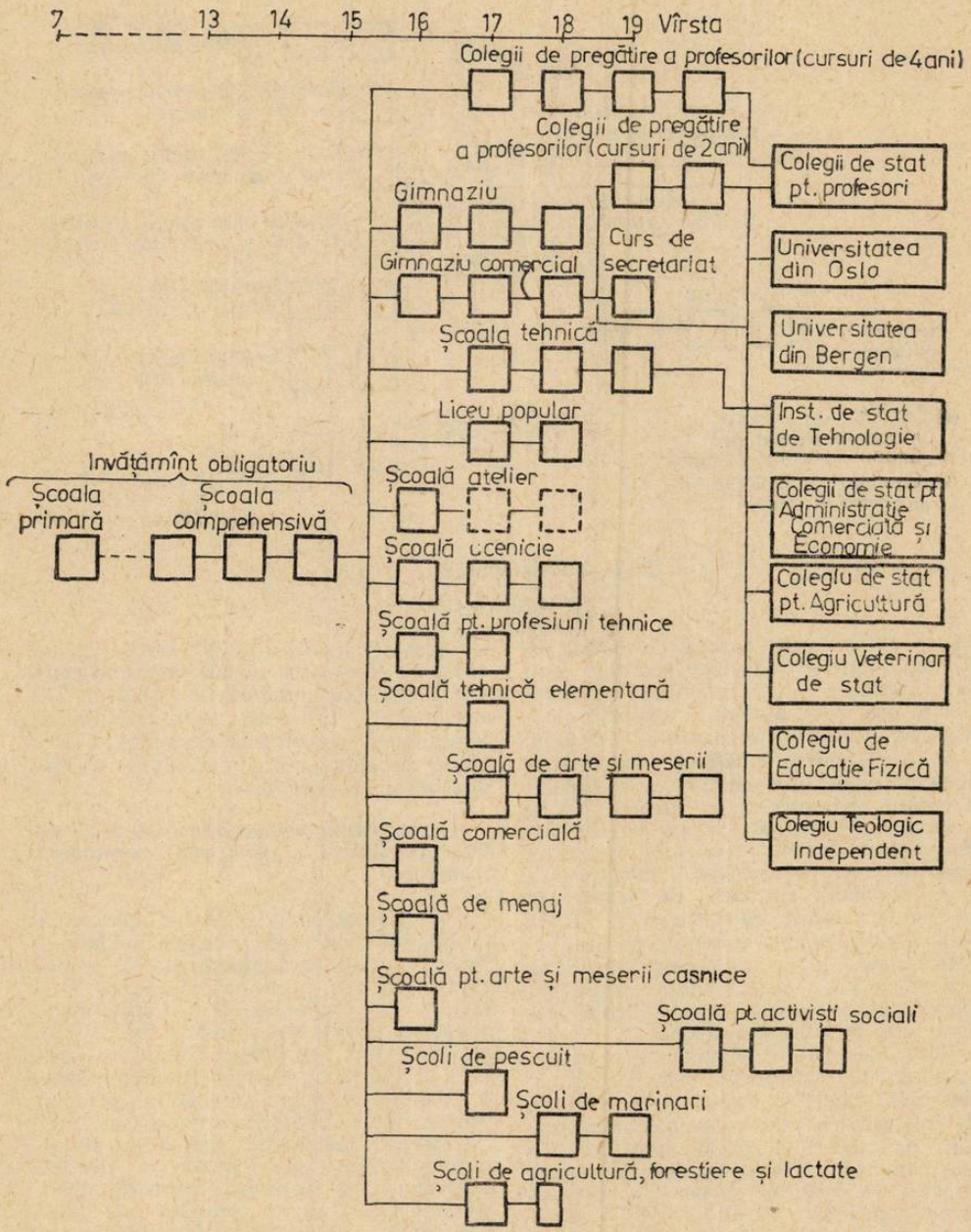


Diagrama sistemului școlar

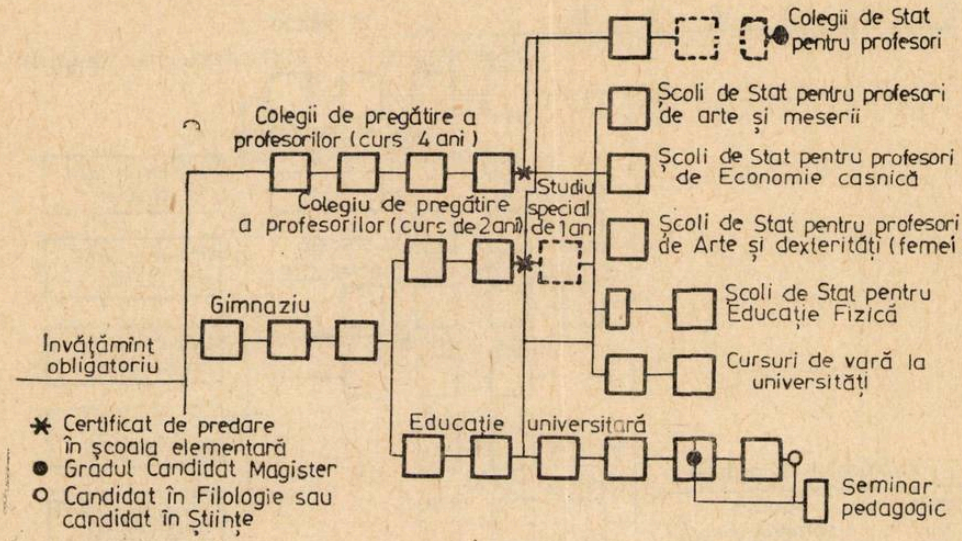


Diagrama sistemului de pregătire a personalului didactic

și epocii noastre, durata de 8 ani + 1/2 an seminar pedagogic acordată pentru însușirea a 3 discipline se dovedește, așa cum apreciază experții norvegieni, o formulă eficientă și rentabilă.

6. *Diferențierea învățământului* se realizează prin intermediul următoarelor categorii de clase : a) pentru copiii normali ; b) pentru copiii cu devieri de comportament (elevi sub observație specială) ; c) pentru copiii handicapați (sub raportul ritmului de învățare) ; d) pentru copiii cu deficiențe. Există școli comprehensive speciale, de readaptare, unde elevii, indiferent de vîrstă, pot relua sau repeta o clasă sau se pot pregăti pentru a intra într-o școală profesională sau într-un liceu.

Pentru depistarea elevilor care au nevoie de un tratament psiho-pedagogic deosebit există o rețea, în dezvoltare, de laboratoare servite de psihologi școlari, de medici și de logopezi. În școlile comprehensive și în liceu a apărut funcția de consilier școlar (cu specialitatea pedagogie), căruia îi revine misiunea de a supraveghea educația elevilor și de a le oferi consultații, de a stimula și orienta procesul de modernizare a învățământului, de a coordona acțiunea de orientare școlară și profesională. Rețeaua laboratoarelor de orientare școlară și profesională este în dezvoltare, aceste unități avînd caracter interșcolar și funcționînd fie independent, fie împreună cu laboratoarele pentru depistarea handicapului școlar. Laboratoarele utilizează teste, realizează examinarea psihologică periodică a claselor de elevi, oferă consultații profesorilor și elevilor etc.

II. Pregătirea psihopedagogică a viitorilor institutori și profesori ; seminarul pedagogic

1. Se pleacă de la ideea că tehnologia procesului instructiv-educativ este îndeajuns de complicată și încărcată de subtilități, încît ea pretinde un stagiu special ; că ea nu poate fi asimilată prin activități pulverizate de-a lungul unui an sau al unui semestru și situate, ca prestigiu, la periferia activității universitare și în fine, că ea nu trebuie să intre în concurență cu disciplinele de specialitate. De aceea, absolvenții colegiilor și ai universităților care doresc să devină institutori sau profesori urmează, după terminarea studiilor (colegiul sau universitatea), seminarul pedagogic.

2. Seminarul pedagogic durează un semestru ; într-un an se pregătesc deci 2 serii de profesori sau institutori ; în ultimul timp, pe baza experienței, se preconizează prelungirea seminarului pedagogic la un an. Există 3 seminarii pedagogice : în Oslo, subordonat direct

ministerului, în Bergen şi în Trondheim, subordonate direct colegiilor universitare.

3. Candidaţii, viitori profesori sau institutori, parcurg 3 etape :

a) *Cursuri :* 1. *Pedagogie generală,* 2. *Psihologie pedagogică,* 3. *Didactică,* 4. *Metodologia obiectelor de învăţămînt* (2 sau 3 obiecte), 5. *Mijloace audiovizuale* (curs practic), 6. *Arta vorbirii* (curs şi exerciţii), 7. *Pedagogie comparată* (învăţămîntul pe ţări).

b) *Practica în şcoli — supravegheată de seminarul pedagogic.* În şcoli, un profesor se ocupă de 1 candidat (licenţiat). Fiecare candidat realizează în această perioadă 35-40 de asistenţe la lecţiile profesorului, 28-30 de lecţii ţinute de el, în prezenţa profesorului căruia îi este încredinţat, 28-30 de lecţii ţinute de el fără asistenţa nimănui, un număr de întîlniri cu părinţii şi de colaborări cu psihologul şcolar. În timpul practicii, specialiştii Seminarului pedagogic asistă la fiecare candidat, la cel puţin 2 lecţii ; împreună cu profesorul îndrumător, ei acordă candidaţilor note.

c) În etapa a treia, candidaţii revin în Seminarul pedagogic, unde se pregătesc pentru examene. În principiu, perioada de practică pedagogică este densă şi dificilă, iar examenele sînt serioase. Candidaţii dobîndesc convingerea că tehnologia didactică nu se poate reduce la bunul simţ şi că meseria de profesor pretinde specializarea pedagogică. Ei susţin 2 examene scrise şi 2-3 probe practice. Examenul scris la pedagogie durează 8 ore şi presupune cunoştinţe de pedagogie generală, de pedagogie comparată şi de istoria pedagogiei. Examenul de psihologie pedagogică durează 6 ore. Probele practice verifică informaţia şi deprinderile candidaţilor în domeniul metodologiei disciplinelor studiate în universitate.

4. Seminarul pedagogic este condus de un profesor universitar, cu titlul de rector, şi este format din 3 inspectori, 3-4 specialişti pentru disciplinele principale (limba norvegiană, matematica, engleza etc.), bine pregătiţi sub raport ştiinţific şi pedagogic şi dintr-un număr de specialişti-pedagogi pentru restul disciplinelor, angajaţi fie cu jumătăţi de normă, fie plătiţi cu ora. În plus, există 2-3 funcţionari (bibliotecari, secretar).

III. Formarea specialiştilor în pedagogie

1. La Universitatea din Oslo se formează anual 40-50 de specialişti în pedagogie. Numărul locurilor este în creştere, fiindcă absolvenţii sînt solicitaţi :

a) în reţeaua de *psihopedagogi şcolari* (se urmăreşte ca fiecare liceu şi fiecare şcoală generală de 9 ani să aibă un psihopedagog şcolar degrevat de ore, pentru depistarea handicapaţilor şi pentru orientarea şcolară şi profesională a elevilor) ;

b) în reţeaua de *consilieri şcolari,* care se ocupă de problemele educative (oferă consultaţii elevilor, profesorilor şi părinţilor) şi de acţiunea de modernizare a învăţămîntului. (În Norvegia, ca şi în Franţa, consilierul şcolar este o altă persoană decît psihologul şcolar) ;

c) în colegiile de 2 sau de 4 ani ca profesori de pedagogie şi de psihologie;

d) ca directori sau inspectori, după acumularea unei anumite experienţe ;

e) ca cercetători sau în calitate de consilieri la Centrul pedagogic sau în consiliile ministerului.

2. Formarea specialiştilor în pedagogie durează 6 ani ; pe lîngă disciplinele pedagogice, studenţii sînt obligaţi să aleagă un număr de discipline psihologice, sociologice şi filozofice. Ca ramuri ale pedagogiei se studiază :

a) Pedagogia generală, b) Istoria pedagogiei, c) Didactica (teoria conţinutului învăţămîntului şi tehnologia procesului instructiv-educativ), d) Pedagogia comparată, e) Metodologia cercetării pedagogice (teorie şi aplicaţii), f) Teoria şi practica educaţiei, g) Mijloace moderne de învăţămînt (teorie şi aplicaţii), h) Metodologia obiectelor de învăţămînt ca aplicaţie a didacticii generale.

Denumirile cursurilor sînt clasice, dar structura şi conţinutul lor cunosc transformări semnificative.

3. *La practica pedagogică,* care are durata de un an, pe lîngă cunoaşterea şcolii şi ţinerea unui mare număr de lecţii, studenţii desfăşoară următoarele activităţi : a) Realizează examene psihologice şi aplică diferite categorii de teste, b) Studiază procesul de educare a copiilor handicapaţi, c) Se iniţiază în toate acţiunile de orientare şcolară şi profesională, d) Studiază conduita şi orientarea elevilor, realizează sondaje, angajează discuţii etc., e) Oferă consultaţii părinţilor şi ţin conferinţe, f) Se iniţiază în arta vorbirii.

4. În anul următor, timp de un semestru, sub conducerea profesorilor care

au ţinut cursurile şi au condus practica, se realizează o *confruntare* între teoria asimilată şi dificultăţile sau observaţiile colectate în perioada de activitate în şcoli. Această confruntare, extrem de preţioasă pentru introducerea eficientă a studenţilor în activitatea profesională, îmbracă forma unor colocvii. Profesorii mărturisesc că discuţiile cu studenţii le sînt utile şi lor pentru perfecţionarea cursurilor. După acest „semestru al confruntărilor", studenţii îşi definitivează pregătirea pentru examenul de diplomă.

5. Menţionez că pedagogia (cu diferitele ei ramuri) figurează ca disciplină la alegere pentru studenţii tuturor celorlalte facultăţi ; numărul celor care aleg diferite cursuri de pedagogie variază între 10 şi 200. Sînt solicitate îndeosebi cursurile de : *Educaţie permanentă, Mijloace audio-vizuale, Vîrstele şi educarea lor, Istoria învăţămîntului norvegian.*

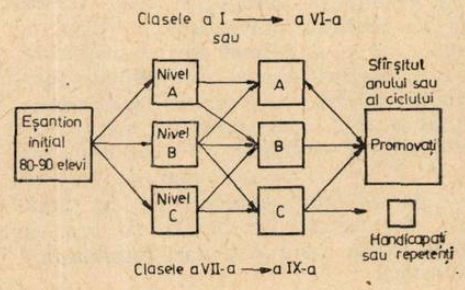
6. Această activitate complexă de formare a specialiştilor în pedagogie este încredinţată unui număr de 50 de persoane, dintre care 3 sînt profesori, 5 conferenţiari, iar restul lectori, asistenţi sau tehnicieni. Catedra are rang de Institut de cercetări pedagogice, deşi întregul personal are obligaţii didactice (cursuri sau conducerea practicii pedagogice). Sînt semnificative dotările acordate acestei discipline şi spaţiul deţinut de catedră, la Universitatea din Oslo ; ele sînt expresia unei concepţii moderne despre pedagogie şi a convingerii că ea joacă un rol decisiv în modernizarea învăţămîntului de toate gradele. Pentru formarea studenţilor, catedra dispune de un mare număr de cabinete, de laboratoare, secretariat şi bibliotecă. Laboratorul TVS în circuit închis (care elaborează şi filme pentru TVS) dispune de 6 încăperi moderne amenajate. Se montează un laborator complex de mijloace audio-vizuale, care va experimenta eficienţa unor formule de combinare a acestor mijloace.

IV. Căutări, experimente, perspective

1. În organizarea învăţămîntului şi în efectuarea schimbărilor Norvegia se inspiră mai ales din învăţămîntul şi pedagogia suedeză şi americană, păstrînd un strîns contact cu OCDE-ul, Consiliul Europei şi UNESCO.

2. Un experiment în domeniul învăţămîntului matematicii în şcoala generală îşi propune individualizarea absolută a studiului, prin folosirea unor manuale diferenţiate ca nivel şi modalitate de expunere (manuale IMU, concepute în Suedia) şi prin introducerea studiului individual îndrumat, ca metodă de asimilare. Într-o aceeaşi sală, de dimensiuni mari (10 pe 30 m), lucrează 3 clase sub îndrumarea celor 3 profesori. Aceştia oferă îndrumări elevilor care întîmpină dificultăţi şi care anunţă acest lucru prin ridicarea mîinii. Elevii se pot consulta între ei, dar, în principiu, fiecare lucrează pentru sine. Unii elevi (8-10%) termină materia unui an în 2-4 luni, avînd după aceea timp liber pentru adîncirea studiului matematicii sau pentru învăţarea unei limbi străine. Alţii nu termină materia clasei respective nici pînă la sfîrşitul anului ; aceştia pot trece în clasele de recuperare sau, dacă sînt buni la alte obiecte, sînt promovaţi, lucrînd în anul următor în continuare la matematică şi pentru asimilarea materiei anului precedent. Periodic, toţi elevii dau probe de control-tip (elaborate tot în Suedia) care sînt notate, în comisie, de toţi cei 3 profesori. În toate problemele importante, profesorii se consultă între ei. Experimentul nu a produs încă rezultate semnificative ; unii dintre experimentatori îl practică cu entuziasm, alţii cu unele rezerve.

3. În principiu, diferenţierea învăţămîntului în funcţie de nivelul elevilor nu-şi propune să-i clasifice definitiv pe aceştia, ci să le asigure un tratament pedagogic adecvat, în vederea obţinerii succesului şcolar. Pe baza probelor care testează nivelul lor la începutul unui ciclu şcolar sau la început de an şcolar, elevii se mişcă într-un sistem deschis, care poate fi reprezentat astfel :



4. Noile proiecte arhitecturale pentru şcolile generale urmează ideea pedagogică a organizării procesului instructiv-educativ după o formulă care combină activitatea în colective mari (prin angajarea simultană a 3 clase) cu cea în colective mici (clase obişnuite de 25-30 elevi). Se consideră că această organizare a procesului instructiv-educativ aduce următoarele avantaje: a) Activităţile care întrunesc 3 clase (la discipline ca geografia, muzica, educaţia fizică etc.) sînt conduse de cel mai priceput sau de cel mai talentat institutor în materia respectivă, ceilalţi doi ofe-rîndu-i ajutor, b) Se evită inconvenientele generate de situaţia în care zilnic, timp de 4-5 ore, de-a lungul unui şir de ani, elevii se află sub influenţa unei singure persoane, c) Nu numai elevii se întîlnesc şi colaborează între ei, ci şi institutorii, d) O aceeaşi disciplină poate fi predată în aceeaşi săptămînă şi prin gruparea claselor o oră pe săptămînă şi prin activităţile desfăşurate de fiecare institutor cu clasa sa.

În acest scop, noile proiecte arhitecturale prevăd 2-3 săli mari pentru 90-100 de elevi şi un număr corespunzător de săli mici.

■ *Concepţia şi dezvoltarea pedagogiei comparate în R. D. Germană*

■

WERNER KIENITZ
prof. dr. doc. pedagogie

■

Obiectul şi funcţiile pedagogiei comparate ca disciplină ştiinţifică

În contextul ştiinţelor pedogogice, pedagogia comparată din R.D.G. a dobîndit deja un loc bine definit, ca o disciplină de sine stătătoare şi poate prezenta o serie de rezultate.

În Academia de ştiinţe pedagogice din Berlin, există de aproape un deceniu o secţie de pedagogie comparată şi o altă secţie (punct de lucru) pentru pedagogia R. F. a Germaniei. Aici se editează din 1965 periodicul trimestrial „Vergleichende Pädagogik" („Pedagogie comparată"), care are din ce în ce mai mulţi cititori în străinătate [1]. Pedagogia comparată este reprezentată şi la Universitatea din Berlin, la Universitatea din Leipzig (aici se află centrul de cercetare a învăţămîntului din ţările în curs de dezvoltare) şi la Şcoala superioară pedagogică din Potsdam (aici se efectuează în special cercetări comparative privind pregătirea cadrelor didactice). Cercetări comparative asupra şcolii şi pedagogiei din R. F. a Germaniei se mai fac şi la Facultatea de pedagogie din Erfurt şi la institutele pedagogice din Leipzig şi din Güstrow. În cele din urmă, există de mai mult timp secţii de cercetări comparative la Institutul de educaţie şi economie superioară, ca şi la Institutul german pentru pregătirea profesională, ambele cu sediul la Berlin. Ca obiect regulat de studiu găsim pedagogia comparată, pînă acum, în pregătirea candidaţilor la Academie, ca şi la cursurile postgraduale de educare (aşa-zisul studiu pentru diplomă) pentru directori de şcoală, funcţionari şcolari ş.a., la Potsdam şi la Berlin.

Faţă de această situaţie se pune întrebarea: care este obiectul special şi care sînt sarcinile specifice ale acestei tinere discipline? Această întrebare se pune cu atît mai mult, cu cît analiza literaturii pedagogice din alte ţări, ca şi valorificarea experienţelor din străinătate constituie, dintru început, un element important în dezvoltarea pedagogiei noastre marxist-leniniste, un izvor important al tuturor disciplinelor sale parţiale. Aceasta se referă, în special,

[1] W. Kienitz, R. Beyer, M. Rierb, *Asupra rolului pedagogiei comparate în activitatea de cercetare a Institutului central pedagogic german*, în „Vergleichende Pädagogik", fasc. 4/1969.

la studiul experienţelor sovietice, deoarece acolo s-a creat, de la Revoluţia din Octombrie, modelul de bază al unui sistem socialist de culturalizare, dar şi la experienţele din celelalte ţări socialiste frăţeşti. O situaţie similară este şi în ce priveşte controversa cu pedagogia din celelalte ţări nesocialiste, deoarece şi ea este o parte componentă imanentă a tuturor cercetărilor pedagogice.

Toate acestea nu sînt ceva specific pedagogiei comparate. În această ordine de idei, vorbim despre **aspectul comparativ** în întreaga ştiinţă pedagogică. În strînsă acţiune reciprocă se dezvoltă **pedagogia comparată ca o disciplină aparte.**

Să luăm un exemplu. În legătură cu desăvîrşirea trecerii la şcoala medie de 10 ani, în Republica noastră, se dezvoltă în continuare formele învăţării diferenţiate în ciclul ei superior. Bineînţeles că ne interesează experinţa corespunzătoare în celelalte ţări socialiste, cum ar fi experienţe cu învăţămîntul la alegere, începînd din clasa a 7-a, în U.R.S.S. De cursurile facultative la diferitele materii în şcoala sovietică se interesează în special reprezentanţii noştri de specialitate corespunzătoare. Politehnicienii noştri se interesează în acest complex de probleme, în special, de alternanţa cunoştinţelor de tehnică generală şi de elemente diferenţiate în cadrul cursurilor politehnice *ale şcolii medii sovietice* ş.a.m.d. Aceasta înseamnă că aceste realizări sînt urmărite dintr-un unghi de vedere specific de către diverşii noştri specialişti, valorificîndu-le. Dar, spre deosebire de şcoala medie de 10 clase din R.D.G., şcoala medie de 10 clase din U.R.S.S. pregăteşte şi pentru învăţămîntul superior, pentru învăţămîntul tehnic şi pentru universitate, ceea ce se reflectă, bineînţeles, şi în caracterul măsurilor de diferenţiere. Dacă dorim deci să deducem indicii şi stimulente din dezvoltarea şcolii sovietice menţionate, trebuie să ţinem seama de funcţia specială a claselor superioare ale şcolilor medii în total, de organizarea instruirii la acest nivel. Trebuie să ştim ceva despre tehnicile medii paralele (care la noi se bazează pe şcoala medie şi pe şcoala profesională) şi despre caracterul şcolilor profesionale sovietice. Ceva asemănător este valabil acum cînd ne interesează conţinutul învăţămîntului în clasele superioare ale şcolii generale de 10 ani din Republica Socialistă România.

Cu alte cuvinte, pentru a sesiza sensul unor anumite transformări din alte ţări, trebuie să cunoşti întregul raport logic de acolo, dezvoltarea premergătoare şi scopurile, într-o perspectivă mai îndepărtată. Trebuie să se ţină seama de întregul sistem şcolar respectiv, de dinamica şi de legătura sa cu dezvoltarea socială. Abia atunci se poate cuprinde miezul general valabil al proceselor de dezvoltare care ne interesează, în legătură cu care, pentru concluzii din experienţele străine, trebuie iarăşi să se ţină seama de condiţiile concrete respective.

Studierea structurii totale a unui învăţămînt al poporului, în care sînt integrate diferitele probleme parţiale, nu poate, bineînţeles, să fie efectuată numai de către metodişti ai diferitelor specialităţi, de psihologi ş.a. Aici, este nevoie tocmai de comparatist, care cercetează dezvoltarea culturii poporului din altă ţară ca un întreg şi în raport cu dezvoltarea sistemului social din perioada studiată. El creează prin aceasta fundalul său, mai precis, terenul pe care se poate face valorificarea experienţelor pedagogice străine şi dezvoltarea în domeniul multiplelor probleme speciale ale diferitelor discipline pedagogice. Prin observarea dezvoltării pe plan internaţional a tuturor disciplinelor pedagogice, pedagogia comparată cîştigă ea însăşi baze de cercetare mai largi.

Pornind de la legităţile cercetate şi de la compărările lor cuprinzătoare, privind dezvoltarea în alte ţări, pedagogia comparată ca disciplină are în această acţiune reciprocă sarcina să elaboreze baze metodologice şi metodice pentru aspectul comparativ în toate domeniile cercetării pedagogice, în special cu privire la criteriile aprecierii şi ale transmisibilităţii experienţelor străine. Un astfel de raport reciproc al pedagogiei comparate cu alte discipline pedagogice face posibil să se evite transmiterea mecanică sau subestimarea importanţei unor concepţii din alte ţări.

Pedagogia comparată trebuie să fie, pornind de la realizările generale ale ştiinţelor sociale, un fel de coloană vertebrală teoretică atît a neîncetatei controverse cu anumite curente ale pedagogiei burgheze, cît şi a permanentei valorificări a experienţelor din ţările prietene şi a altor experienţe folositoare.

Concepem deci obiectul pedagogiei comparate după cum urmează[2]:

[2] W. Kienitz, W. Mehnert, *Despre obiectul şi sarcinile pedagogiei comparate*, în „Vergleichende Pädagogik", fasc. 3/1969.

1. Pedagogia comparată cercetează fenomene și legități esențiale, fundamentale, de pedagogie și de politică educativă din alte țări, în raporturile lor sociale concret-istorice. Legătura cu teoria și cu practica sînt, bineînțeles, incluse. Celelalte discipline pedagogice parțiale, ca, de exemplu, didactica, cuprind în aspectele lor comparative numai domenii parțiale ale educației din alte țări. Sau, ele consideră enunțuri teoretice făcute acolo cu privire la procese pedagogice, în special pe plan logico-sistematic. Pedagogia comparată își îndreaptă atenția, în primul rînd, asupra condiționării sociale, de moment, a proceselor considerate, respectiv asupra funcției specifice și a poziției legităților cercetate, a fenomenelor, a teoriilor emise în această legătură.

2. Pedagogia comparată are, prin aceasta, tangențe puternice cu pedagogia istorică, dar se concentrează asupra prezentului. Ea se referă la „istoricul" unor dezvoltări prezente numai în măsura în care acest lucru este necesar pentru înțelegerea lor nemijlocită. Ea se orientează spre colaborarea cu teoria pedagogică, sistematică care elaborează reguli și norme de acționare pedagogico-metodică și strategii de politică educativă.

3. Cercetarea legităților de politică educativă, respectiv pedagogice, din alte țări, în determinarea lor economică, politică, ideologică, pe scurt socială, condiționează o întretăiere cu alte discipline din sfera pedagogiei, ca, de exemplu, geografia economică, istoria epocii ș.a. Pedagogia comparată este, deci, pe de o parte, un fel de disciplină de profil în cadrul pedagogiei, pe de altă parte, o disciplină de bază și oglindește în felul ei dinamica de specializare și de integrare în dezvoltarea științelor sociale.

4. Specificul pedagogiei comparate nu se poate reduce la aplicarea comparării ca metodă și la denumirea disciplinei noastre, adoptată deja de mai bine de un secol și jumătate, și care nu este ireproșabilă din punct de vedere teoretico-științific. Compararea aparține de multă vreme instrumentarului altor discipline pedagogice (de exemplu, și în experimentul pedagogic și în pedagogia comparată ea poate deveni eficientă abia într-o înlănțuire obiectivă cu alte metode de cercetare). De altfel, chiar analize ale unor dezvoltări pedagogice dintr-o *singură* țară (fără „comparare cu altă țară") sînt componente legitime și foarte necesare ale cercetării pedagogice comparate, atunci cînd aceste procese sînt considerate ca formă specifică de manifestare a unor legi generale de dezvoltare, cînd sînt explicate prin legătura situației concrete de dezvoltare și cînd sînt apreciate după criterii corespunzătoare.

5. Pedagogia comparată are, deci, și un raport intim, nemijlocit, cu teoria marxistă, cu teoria și strategia luptei de clasă, cu cercetarea și interpretarea fenomenelor capitalismului contemporan ș.a.m.d. Pe baza deosebirilor esențiale ale diferitelor sisteme sociale din epoca noastră se diferențiază cercetările în primul rînd în trei direcții : cercetări despre dezvoltarea învățămîntului în țările socialiste, în țările capitaliste foarte dezvoltate și în țările în curs de dezvoltare. De aici reies sarcini de bază diferite ale cercetării.

La cercetarea dezvoltării culturii în socialism, cercetarea comparatistă se concentrează asupra elaborării unor trăsături de dezvoltare generale și specifice fiecărei țări în probleme fundamentale ca : conținutul culturii generale în totalitatea ei sau la diferite nivele de instruire, îmbinarea învățămîntului cu munca, unitate și diferențiere. Trebuie avut în vedere, îndeosebi, tendințele noi, cauzele, ca și condițiile de dezvoltare a acestor tendințe.

În cercetările privind țările capitaliste, în afara carcinilor analoge stau, pe prim plan, sarcinile de a demasca anticomunismul, care este introdus de către cercurile agresive ale clasei stăpînitoare și în politica educativă și în școli și se amestecă cu tendințe șovine, rasiste și militariste sau revanșarde și cu alte tendințe reacționare.

Mai departe, urmează să se constate cum se adaptează învățămîntul în conținut și în structură noilor cerințe ale sistemului monopolist de stat, ale țărilor în curs de dezvoltare, ce strategie educativă dezvoltă diversele puteri sociale, fiind de un deosebit interes străduințele democratice de alternativă.

Este evident că în condițiile existenței a două state germane cu dezvoltare opusă pentru comparatiștii din R.D.G. prezintă o mare importanță preocuparea foarte atentă privind politica școlară și pedagogia din R.F. a Germaniei. Dezvăluirea caracterului periculos al politicii educative a forțelor imperialiste din R. F. a Germaniei este considerată de noi ca o datorie internațională față de acele

popoare care au suferit greu de pe urma imperialismului german. Aceasta cu atît mai mult, cu cît, educaţîa tineretului şi politica externă în domeniul cultural au jucat un rol de seamă.

Cercetările privind învăţămîntul din ţările în curs de dezvoltare se concentrează asupra problemelor de înlăturare a urmărilor moştenirii capitaliste, de consolidare a independenţei, de învingere a influenţelor neocolonialiste, în special asupra problemelor de politică educativă ale căii de dezvoltare necapitaliste. Ele tind să promoveze ajutorarea solidară şi colaborarea pe baza egalităţii în drepturi. Bineînţeles că şi comparaţiile internaţionale întinse fac parte din sarcinile disciplinei noastre, în special confruntări ale unor probleme de dezvoltare în cele două sisteme sociale opuse : socialismul şi capitalismul. În sfîrşit, considerăm ca o sarcină specifică a pedagogiei comparate de a urmări activitatea organizaţiilor educative internaţionale şi dezvoltarea relaţiilor pedagogice internaţionale.

Din sarcinile metodologice şi teoretico-ştiinţifice din cadrul pedagogiei comparate marxiste, de care am amintit mai sus, face parte şi disputa critică cu pedagogia comparată burgheză, mai ales că o parte însemnată a activităţilor acesteia este direct aservită strategiei imperialiste a anticomunismului, diversiunii ideologice, neocolonialismului şi tendinţelor imperialiste de integrare (de exemplu, „Pedagogia Europei"). Dorim, de asemenea, să colaborăm cu comparatişti nemarxişti progresişti. Căutăm să valorificăm experienţa pozitivă din munca lor, însă nu ne abatem niciodată de la punctul nostru de vedere, de principiu, şi nu uităm necesitatea unei dezbateri ideologice permanente.

Cercetările comparative contribuie mult la promovarea înţelegerii mai aprofundate a problemelor din activitatea ştiinţelor pedagogice, la analiza critică a propriei situaţii, ca şi la dezvoltarea gîndirii sistematice (atacarea teoretică de sistem a problemelor) şi la o gîndire variată. Că munca de comparare poate realiza mult pentru dezvoltarea colaborării internaţionale în pedagogia socialistă, reiese logic din toate acestea. Trebuie însă subliniat că pedagogia comparată, în special, ca obiect de învăţămînt, are şi funcţii educative, promovînd sentimentul de solidaritate şi internaţionalismul.

Din funcţiile posibile ale cercetării comparate, a obţinut în R. D. G., în ultima vreme, mai multă importanţă ajutorul pe care ea îl poate da la prognoza educativă şi la pregătirea deciziilor de politică educativă, pentru că cercetarea comparativă arată tendinţele de dezvoltare la scară internaţională şi caracterele lor procesuale în diferite structuri tipice de condiţii. Stabilind apoi în alte ţări efectele pozitive, condiţionat pozitive sau chiar negative, poate sugera anumite căi de rezolvare în propria ţară, poate atrage atenţia asupra unor greutăţi şi asupra unor condiţii necesare de realizare. Ea poate, de asemenea, să atragă atenţia asupra unor aspecte ale problemelor care nu s-au evidenţiat încă în experienţele din propria ţară, dar care pot deveni importante în viitor.

Rezultate, probleme de dezvoltare şi perspective ale pedagogiei comparate din R.D.G.

Pentru cele mai multe din domeniile de activitate au apărut în cursul ultimilor ani multiple publicaţii şi au fost elaborate materiale. Acestea se referă în măsură deosebit de mare la cercetările asupra şcolii şi pedagogiei din Republica Federală a Germaniei. Aici nu putem aminti decît ceea ce este mai însemnat.

Priviri de ansamblu asupra dezvoltării în diversele sisteme sociale au dus la culegeri de texte privind învăţămîntul din ţările socialiste, reformele din ţările capitaliste şi la un volum editat în mai multe limbi asupra învăţămîntului din ţările Africii şi Asiei [3]. Pe lîngă 14 volume ale seriei **Şcoala şi educaţia în R. F. a Germaniei,** din care menţionăm numai titluri ca : **Politica şcolară a monopolurilor — azi** şi **Politica şcolară a social-democraţiei,** merită să fie amintită în special o lucrare colectivă apărută în 1967 în acest domeniu : **Criza educativă din Germania apuseană — cauze, efecte, soluţii** (Berlin, editura Volk und Wissen). Aici au jucat un rol

[3] Colectiv internaţional de autori: redactor responsabil W. Kienitz, *Învăţămîntul din ţările socialiste ale Europei,* Editura Volk und Wissen, Berlin, 1962 ; Colectiv de autori : redactor responsabil, M. Torhorst, *Dezvoltarea şcolară şi reformele şcolare în cîteva ţări capitaliste,* Editura Volk und Wissen, Berlin, 1961, Colectiv de autori: redactor responsabil, Ilse Gerth, *Învăţămîntul în cîteva ţări în curs de dezvoltare din Africa şi din Asia,* Editura Zeit in Bild, Dresden, 1966.

mare şi documentaţiile, de exemplu, opunerea unor texte din manualele din R. F. a Germaniei, altora din R.D.G., privind fascismul german, al doilea război mondial, ţările vecine, colonialismul şi alte probleme asemănătoare, care au stîrnit în parte vîlvă mare în străinătate sau au apărut în traducere (printre altele şi în Japonia). Dintre celelalte ţări capitaliste s-a cercetat, în special, învăţămîntul din Anglia, Franţa, S.U.A. şi Suedia. Lucrările despre ţările în curs de dezvoltare cuprind acum în mai mare măsură America Latină şi probleme generale [4].

Lucrarea comparativă cea mai recentă este volumul elaborat de un colectiv de comparatişti al Academiei de ştiinţe pedagogice, intitulat **Unitate şi diferenţiere în învăţămînt — o comparare internaţională** (Berlin, editura Volk und Wissen, 1970). Pentru reliefarea aspectului comparativ din cercetarea pedagogică a apărut deja în 1966 o mică broşură metodică [5].

Foarte importante şi caracteristice pentru dezvoltarea cercetării comparative sînt unele materiale care nu au apărut în comerţ şi se află multiplicate numai în rotaprint sau fotoprint, ca, de exemplu, compararea unor orare şcolare, tabele sinoptice pentru comparări de programe (care dau cadrul pentru analize detaliate ale reprezentanţilor de specialitate). Pentru pregătirea „legii învăţămîntului socialist unitar" şi pentru soluţionarea problemelor cruciale ale dezvoltării educaţiei au fost elaborate studii voluminoase, care se concentrează în special (dar nu numai) asupra ţărilor socialiste : studii despre dezvoltarea ciclurilor inferioare şi superioare în problema diferenţierii. Ele au fost temeinic valorificate în asociaţii de lucru sau în comisii corespunzătoare.

În viitor, cercetarea comparativă va juca un rol şi mai mare în cercetarea premergătoare, prognostică, care ocupă în „planul de perspectivă al cercetării pedagogice din R.D.G. pe 1971—1975" un întreg complex de lucrări. Astfel, se vor elabora pînă în 1973, de către un grup de cercetare interdisciplinară, studii premergătoare şi fundamente pentru măsuri de politică educativă şi sarcini de cercetare în a doua jumătate a deceniului 1970—1980. Într-o a doua etapă, se vor elabora apoi bazele pentru hotărîri cuprinzătoare de strategie educativă în cadrul dezvoltărilor de perspectivă ale întregului sistem social socialist al R.D.G. În prima etapă, cercetarea comparativă va participa cu un proiect, care nu serveşte numai acestei sarcini, ci are un caracter multivalent şi se concentrează asupra ciclului superior al şcolii obligatorii şi educaţiei din ciclul mediu. În timp ce în prima etapă se cercetează probleme şi tendinţe internaţionale de dezvoltare în relaţiile lor de moment cu sistemul, în a doua etapă, o parte însemnată a capacităţii cercetării comparate va fi îndreptată direct şi dirijată spre comparări ale celor mai cuprinzătoare probleme de decizie ale dezvoltării educaţiei din R.D.G. Aceasta înseamnă că se vor dezvolta „argumente comparative" în diferite variante de rezolvare.

Cercetarea comparativă internaţională se află în procesul ei, în primul rînd în faţa a două dificultăţi de dezvoltare, strîns legate între ele. Astăzi, sînt şi în pedagogie necesare „cercetări de amploare", proiecte, la care să lucreze un număr mai mare de oameni de ştiinţă pentru ca cercetarea să fie eficientă. În disciplina noastră stau faţă în faţă o multitudine de teme utile, posibile, şi o abundenţă crescîndă de materiale, pe de o parte, şi capacitatea personalului restrîns de cercetare. Noi întîmpinăm dificultăţi la concentrarea forţelor într-o cercetare prin cooperare. Aceasta se face prin încheierea de contracte corespunzătoare de cooperare între secţia de pedagogie comparată a Academiei cu comparatiştii altor instituţii. Asemănător este în R.F. a Germaniei Comisia de lucru pentru şcoală şi pedagogie, centrul cercetării pedagogice în acest domeniu. Mult mai greu este să se cuprindă competent multitudinea de materiale şi de informaţii din cele mai diferite ţări şi să se prelucreze pentru cercetarea propriu-zisă, mai mult, să se ajungă în posesia celor mai importante informaţii într-o anumită direcţie. Deşi am luat şi unele măsuri organizatorice în această problemă, devine aci deosebit de evident

4 I. Gerth, F. Meder, *Despre educaţia politico-ideologică şi manevrarea spirituală a tineretului şcolar în cîteva ţări capitaliste*, în „Vergleichende Pädagogik, fasc. 3/1970 ; W. Mehnert, *Dezvoltare necapitalistă şi educaţia poporului — unele aspecte teoretice*, în „Vergleichende Pädagogik", fasc. 1/1969.

5 R. Wiesbner, H. Brauner, I. Gerth, W. Kienitz, F. Meder, *Despre valorificarea experienţei altor ţări şi cercetări comparative în cadrul cercetărilor pedagogice*, Informaţii ale secţiei de pedagogie comparată a Institutului central pedagogic german, fasc. 6/1966.

că disciplina noastră, care poate contribui atît de mult la intensificarea şi la eficienţa colaborării internaţionale a pedagogilor, are ea însăşi foarte mare nevoie de o asemenea colaborare a reprezentanţilor săi.

Comparatiştii din R.D.G. întreţin contacte de lucru prieteneşti cu colegii de specialitate din ţările socialiste frăţeşti. De comparatiştii Academiei de ştiinţe pedagogice a Uniunii Sovietice şi ai Institutului pedagogic „Lenin" din Moscova sîntem legaţi printr-o cooperare directă, adică în anumite proiecte parţiale lucrăm împreună şi pe secţii de lucru, cum este, de exemplu, o temă care se referă la dezvoltarea culturii medii în ţările capitaliste. Cercetările comparative asupra educaţiei privind şcoala medie ar fi desigur o temă indicată pentru o lărgire a raporturilor de lucru dintre comparatiştii din R. S. România şi din R.D.G. Din formele noastre de lucru fac parte şi seminariile comune cu colegii din altă ţară (la ei sau la noi).

Pentru a ridica nivelul calitativ al muncii în domeniul pedagogiei comparate şi pentru a diminua cantitatea de muncă, vor fi desigur, necesari în viitor paşi comuni ai comparatiştilor din ţările noastre interesaţi de aceleaşi probleme, incluzîndu-se un schimb foarte sistematic de informaţii despre propria ţară şi despre rezultatele cercetărilor proprii. Un pas foarte util pentru promovarea colaborării ni se pare a fi un seminar internaţional al comparatiştilor din ţările socialiste asupra problemelor fundamentale teoretice şi metodologice ale disciplinei noastre.

În viitor, vor juca desigur un rol marę proiectele internaţionale experimentale comparative, cum ar fi cercetări empirice care să se efectueze în mai multe ţări, conform unei concepţii unitare şi ale căror rezultate să fie valorificate comparativ în corelaţie cu structura condiţiilor existente în diferitele ţări. Pentru aceasta mai este însă necesar să se facă lucrări pregătitoare în pedagogie în general şi în pedagogia comparată în special, pentru a mai îmbunătăţi instrumentul cercetării noastre.

■ *Orientarea şcolară şi profesională în Elveţia*

CONSTANTIN ZAHIRNIC

Deşi au fost publicate numeroase articole privind orientarea şcolară şi profesională în Elveţia, intenţionez ca în articolul de faţă să subliniez unele principii de bază şi metode utilizate în procesul acestei vitale acţiuni educative. Considerăm Elveţia ca deosebit de interesantă din punct de vedere al dezvoltării orientării şcolare şi profesionale pentru că : 1) este ţara în care a apărut pentru prima dată în Europa o preocupare de a elabora un sistem de orientare şcolară şi profesională şi de a constitui un grup de specialişti în acest domeniu ; 2) organizarea confederaţiei elveţiene prezintă avantajul unor experienţe diferenţiate şi al unor continue confruntări de rezultate ; 3) prin aşezarea sa geografică a beneficiat de asimilarea unor culturi trilingve, deci de un schimb bogat de informaţii culturale incluzînd o bună parte din creaţiile universale. Aceeaşi aşezare geografică privită sub aspectul mai puţin favorabil din punct de vedere al bogăţiilor solului şi subsolului a solicitat în permanenţă o muncă bine organizată şi cu un profund caracter educativ.

*
* *

Orientarea şcolară şi profesională este organizată în Elveţia, ca şi învăţămîntul, la nivel cantonal, fiecare canton avînd instituţii specializate în acest sens. Din punct de vedere legal, orientarea şcolară şi profesională este separată : prima este subordonată departamentului învăţămîntului, cea de-a doua departamentului comerţului industriei

și muncii. Dar, dincolo de cadrul legal, care stabilește instituții conduse separat, există o colaborare determinată de necesități obiective care nu sînt precizate de nici un fel de decizie sau convenție între cele două departamente coordonătoare, ci se desfășoară pe bază de uzanță, izvorîtă din interesele ambelor instituții. Tot astfel, atît învățămîntul în totalitatea lui, cît și orientarea școlară și profesională, care aparțin legal conducerii cantonale, sînt din ce în ce mai mult supuse unei influențe de organizare și realizare a unor acțiuni comune. Această acțiune se desfășoară într-o primă etapă la nivelul celor două grupuri mai mari de cantoane, de limbă franceză și de limbă germană, utilizîndu-se diferite forme de asociere.

Astfel, pentru evitarea unor eforturi paralele în vederea experimentării și introducerii de noi metode de învățămînt, în Elveția romandă funcționează *Institut pédagogique de la Suisse Romande*, administrat în comun de către departamentele de instrucție publică ale cantoanelor de limbă franceză. De asemenea, există o asociație intercantonală, GRETI — *Groupe romande pour l'étude des techniques d'instruction* — care ține conferințe și simpozionuri, editează o revistă și lucrări de specialitate, recomandînd aplicarea de noi metode de învățămînt, prin fructificarea experienței din cantoanele de limbă franceză. Spre deosebire de Institutul pedagogic, unde se fac cercetări, GRETI, reprezintă un for unde se fac comunicări și care face recomandări cantonale de limbă franceză. Orientarea școlară și profesională ocupă un loc important în problemele abordate de GRETI.

În cadrul acțiunii de colaborare intercantonală în domeniul educației, unele facultăți ale universităților din cantoanele respective s-au specializat, satisfăcînd cerințele tuturor cantoanelor de limbă franceză. Așa, de pildă, Universitatea din Geneva s-a specializat în psihologia generală, diferențială și în pedagogie ; Universitatea din Neuchâtel în psihologie industrială, iar cea din Lausanne în orientare profesională. Același fenomen se poate constata în cantoanele de limbă germană.

O imagine a funcționării orientării școlare și profesionale în Elveția se conturează mai bine prin sublinierea unor principii de bază și prin descrierea procedeelor practicate într-unul din cantoane. L-am ales pe acela al Genevei, care are avantajul unei experiențe mai îndelungate.

Orientarea nu mai este privită în Elveția ca un simplu diagnostic, ci ea este considerată drept o acțiune educativă. Nu se mai vizează deci exclusiv determinarea șanselor de reușită profesională în funcție de aptitudini, ci se urmărește cunoașterea întregii personalități a elevului în contextul social. Informațiile și diferitele examinări ale elevului nu sînt decît stadii intermediare și de verificare în cadrul unei acțiuni educative pe termen lung, inspirată din metode active, care trebuie să tindă la angajarea copilului și apoi a adolescentului într-un proces de autocunoaștere, ajutîndu-l să poată decide asupra viitorului său.

Un al doilea principiu de bază se referă la *rolul nou al școlii*, care nu mai activează izolat, după canoane proprii, ci tinde să fie angrenată din ce în ce mai mult în viața socială actuală. Rolul școlii nu se reduce la transmiterea de cunoștințe ; ea contribuie la maturizarea psihologică a elevului, la integrarea sa în colectivitate, la formarea deprinderii de a învăța, de a selecta, de a decide și de a acționa.

Orientarea școlară și profesională se sprijină în primul rînd pe școală, dar ea nu poate neglija contribuția familiei și în acest sens își propune să ajute pe părinți ca să ajungă la soluții raționale care să corijeze empirismul incompatibil cu aspectul tot mai complex al economiei. Este necesar să se temperize uneori judecățile absolute și nejustificate prin care unii părinți stabilesc destinul profesional al copiilor în primele faze ale existenței lor.

Succesul orientării școlare și profesionale este, evident, în funcție și de concepția și de pregătirea orientatorului. În orientare, este necesară aplicarea unor metode și practici riguroase, dar avînd în vedere diversitatea cazurilor, psihologul trebuie să știe pe care s-o aleagă și să controleze datele, evitînd o utilizare mecanică. Nu ne putem referi la un model unic al personalității, ci va trebui să alegem cînd un model, cînd altul.

În Elveția, unde a apărut psihologia dezvoltării a lui Jean Piaget, orientarea profesională cunoaște și influențele acestui curent, atît de important în materie de abordare a problemelor educative. În acest sens, *alegerea profesiunii este privită ca o adaptare progresivă la universul profesional.* În consecință, ea este concepută în funcție de

stadiile de dezvoltare a elevului. Studiul prea mecanic al aptitudinilor este azi înlocuit cu o psihologie clinică a dezvoltării. Adolescentul este privit ca o ființă în plină creștere, care nu se găsește în fața unei alegeri, ci în fața unor multiple alegeri succesive. Pentru el căutarea unei profesiuni nu este decît un aspect al identității sale. El trebuie să opteze mai întîi asupra unor valori personale : va prefera securitatea sau riscul, satisfacția financiară sau prestigiul ? Consilierul de orientare nu poate răspunde în locul elevului. El îl poate însă ajuta să se definească și să se descopere el însuși cu ajutorul unei serii de probe. Testele rămîn utile, dar în loc să conducă la o clasificare profesională a consilierului, ele permit tînărului să cunoască limitele posibilităților sale, să se situeze mai obiectiv în lumea profesională. Testele permit astfel predicții rezonabile, dar nu conduc la decizii automate. Subiectul trebuie să facă integrarea tuturor informațiilor, scopul fiind autoorientarea. Tînărul trebuie să fie ajutat să ia în mînă propriul său destin [1].

Cum se desfășoară în această concepție orientarea școlară și profesională în cantonul Geneva ? În școală funcționează psihologi școlari, încadrați ca membri ai corpului didactic, unii dintre ei ocupînd și catedre pentru diferite discipline. Psihologii școlari sînt numiți de către departamentul învățămîntului, fiind încadrați, ca și ceilalți profesori, în funcție de studii, vechime, ore. Sarcina lor primă este tratarea cazurilor de adaptare școlară, participînd la discutarea și la stabilirea soluțiilor cu privire la întregul proces instructiv-educativ. Ei îndrumează întocmirea fișelor de observație pedagogică, care sînt însă completate de profesorii claselor și sînt predate cabinetului psihologului numai la terminarea „ciclului de orientare" (în clasa a IX-a) și la terminarea liceului (în clasa a XIII-a). Conduc cercetări colective aplicînd teste și chestionare corelînd rezultatele acestor mijloace de investigație cu rezultatele școlare. Aceste verificări sînt menite să stabilească eventuale schimbări în metodele și în ritmul de predare. În cadrul ciclului de orientare, clasele a VII-a, a VIII-a, a IX-a (XII, XIII, XIV ani), colaborează la programul de informare profesională, care este însă efectiv condus de un profesor special (maître d'information). Acest program urmărește patru obiective : 1) *Să descopere „lumea muncii"* (le monde du travail), adică elevul să cunoască ce-i o întreprindere, organizare și ierarhia socială, să-și reprezinte ce este munca, orarul obișnuit etc. Practic, această inițiere se face prin jocuri, în care elevii primesc diferite roluri în cadrul unei întreprinderi, cu insistență asupra aspectelor tehnice, dar și a relațiilor umane. Se fac, apoi, anchete și analize asupra unei întreprinderi, a cererii de brațe muncă, după anunțuri din ziare. Toate acestea sînt organizate pentru a se crea o imagine a profesiunii, cu sarcini, răspunderi și satisfacții posibile.

2) *Cunoașterea conținutului principalelor profesiuni :* descrierea lor, solicitările, pregătirea profesională respectivă, posibilități de promovare etc. Se folosesc mijloace clasice : diapozitive, filmul, lecturi, vizite în întreprinderi, muncă efectivă de încercare etc.

3) *Elevul trebuie să se descopere pe sine în contact cu munca profesională.* Cunoașterea intelectuală a conținutului nu este suficientă, ci se urmărește și reacțiile de ordin afectiv față de diferitele profesiuni. Aici, intervin metode pedagogice de apreciere a muncii în raport cu sine (clasificarea aspectelor plăcute și neplăcute, determinarea elevilor să ia poziție față de muncile respective, discutarea profesiunii individual, în raport cu notele și interesele profesionale exprimate etc.).

4) *Evaluarea principiilor generale de apreciere.* Stabilirea unor criterii de evaluare în funcție de valorile personale stabilite, exerciții de mînuire a criteriilor și de luare de decizii.

Psihologul școlar întreține un contact permanent cu oficiul de orientare profesională și cu institutele de cercetări. Astfel, el este și un agent activ de transmitere a noului în școală. Psihologul școlar nu face însă, decît în limitele îndrumării către diferitele cicluri școlare, orientare propriu-zisă. Aceasta

---

1 Principiile de mai sus sînt susținute în lucrările lui Raymond Uldry, directorul Oficiului de cercetare profesională din Geneva (conferința ținută la Universitatea radiofonică internațională, oct. 1969) ; J. P. Dupont, profesor la Universitatea din Lausanne, *Considerations sur l'emploi de procédures au cours de l'examen psychologique individuel*, „Revue Suisse de Psychologie pure et appliquée", vol. 29 nr. 1/2 1970; Jean Cardinet, profesor și codirector al Institutului din Neuchâtel, *Vers une pédagogie de l'orientation professionnelle*, în revista „Carrefour", Geneva, nr. 10/1964.

este în sarcina oficiului de orientare profesională.

Oficiul de orientare profesională aparţinînd industriei şi comerţului are contact direct cu întreprinderile şi lui îi revine sarcina de a fixa vizitele elevilor în unităţile de muncă. În acest sens, oficiul de orientare profesională stabileşte un calendar de vizite, pentru toate zilele din cursul anului respectiv (joia dimineaţa este rezervată unor activităţi de contact organizat cu instituţiile dinafara şcolii — muzee, întreprinderi, expoziţii etc.). Acest calendar este tipărit de oficiu pentru „angajarea" şi a părinţilor în alegerea profesiunii, iar directorul oficiului trimite, prin intermediul şcolii, calendarul împreună cu o scrisoare adresată părinţilor. Pentru a sublinia acest contact şcoală-părinţi-oficiu, citãm cîteva rînduri din scrisoarea adresată părinţilor de către directorul oficiului :

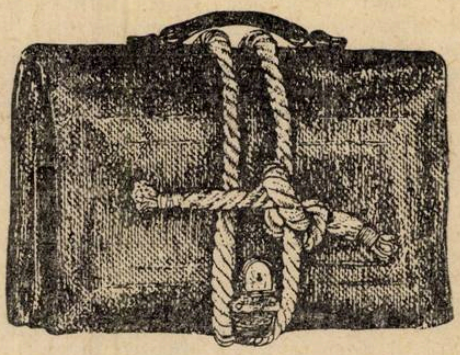
„Stimate domn sau doamnă,

„Fiul dv. termină în anul acesta ultimul an al şcolii obligatorii. Numeroase căi şcolare şi profesionale i se deschid : va continua studiile sau va intra într-o întrepridere ? Înainte de a face o alegere, este necesar să se informeze şi să reflecteze.

În cadrul acestui program de informare profesională, stabilit de acord cu direcţia şcolilor, serviciul de orientare vă prezintă calendarul de vizite pentru anul acesta".

Urmează datele tehnice de alegere şi înscriere pentru aceste vizite. În final, oficiul aminteşte părinţilor că este la dispoziţia lor pentru sfaturile necesare în acest domeniu. O exprimare simplă, adresată personal părinţilor, implică o reacţie directă a acestora şi evident şi discuţii pe tema alegerii întreprinderilor şi a completării informaţiilor profesionale.

După cum am menţionat, orientarea se face de oficiul de orientare profesională. La terminarea ciclului şcolar obligator, la vîrsta de aproximativ 15 ani, oficiul de orientare profesională trimite fiecărui viitor absolvent un tabel panoramic, cuprinzînd testele şcolii, principalele meserii pe care le-ar putea exercita, timpul necesar de pregătire şi condiţiile de îndeplinit. Pe unul din capetele tabelului panoramic se află un ghiozdan legat pentru depozitare, sus textul : „15 ani — terminarea şcolarităţii obligatorii", sub ghiozdan întrebarea : „şi... apoi ?"



şi... apoi?

Tabloul panoramic, o indicaţie de ordin general privind căile de ales, se termină cu invitaţia de a vizita oficiul de orientare şi pregătire profesională. Se intră într-o sală de aşteptare, unde poţi citi imediat cuvintele : „părinţi şi tineri fiţi bineveniţi, ascultaţi cu încredere sfaturile noastre, dar reflectaţi asupra lor". Sala de aşteptare, frumos mobilată, are pe pereţi imagini din diferite profesii, grafice de dezvoltare în perspectivă, o instalaţie cu programare unde se prezintă diferite diapozitive cu vederi din întreprinderi. În sală se mai află un automat care este pus la dispoziţia vizitatorilor pentru multiplicat acte. Pe uşa din faţă, este scris: „Intraţi fără să bateţi la uşă, este casa dv.". Am descris această primă încăpere, unde nu se află nici un salariat al oficiului, unde tînărul şi părinţii au prilejul unor clipe de reflecţii profunde. Această sală de aşteptare face parte din tehnica orientării, „contribuie la formarea climatului" — cum spunea dl. Uldry, fostul meu coleg de la Institutul Rousseau.

Din sala de aşteptare se intră în sala de recepţie. Aici, se află mai multe secretare-asistente, care invită pe solicitator la o primă convorbire, într-un mod cald, binevoitor. „Tînărul care intră aici după terminarea şcolii obligatorii sau care vine după unele încercări în care a eşuat trebuie să simtă că este o persoană de care societatea se interesează" — se exprima una dintre asistente, care ne-a condus. După convorbire se completează o fişă personală

cu date biografice. Apoi, aflîndu-se, eventual, din interesele candidatului, i se predau o serie de broşuri, cu imagini şi descrieri ale principalelor profesiuni, monografii atrăgător tipărite. Oficiul de orientare din Geneva a tipărit şi distribuit circa 150 de astfel de „monografii" (fiecare dintre ele se referă la un grup de profesiuni).

Acest prim contact cu oficiul se încheie cu invitaţia scrisă, adresată tînărului, de a se prezenta peste o săptămînă la unul din psihologii — indicat pe invitaţie — pentru a avea o primă convorbire. În timpul acestei săptămîni, tînărul este sfătuit să citească broşurile înmînate, să le discute cu părinţii, rudele, prietenii şi eventual să-şi procure şi alte informaţii. În acest timp, serviciul de asistenţă cere de la şcoală fişa de observaţie a candidatului, pe care se află trecute şi notele şcolare.

Prima şedinţă cu psihologul (consilierul de orientare) este rezervată unei convorbiri menite să descopere interesele candidatului, reuşitele şi nereuşitele sale, aspiraţiile, experienţa şi posibilităţile familiale etc. : „Ne sprijinim mai mult pe tehnica convorbirii, componentă a examenului clinic, decît pe clasicele metode psihotehnice" — mi-au mărturisit André Fornerod, şeful sectorului de orientare şi doi psihologi ai oficiului, Mirelle Huguenin şi J. S. Lammar. În cazul constatării unor discrepanţe între aspiraţii-interese şi aptitudinile deduse din analiza psihobiografică, se recurge, după caz, la examenul medical şi la aplicarea unor teste. Aceste examene au rolul unei verificări a diagnosticului clinic. Se aplică baterii de teste şi nu teste izolate. Analiza rezultatelor nu se restrînge la stabilirea unei clasificări pe baza percentililor indicaţi în tabelele de etalonare ale testului, ci cuprinde analizele matematice ale acestor rezultate confruntate cu interesele exprimate, cu notele şcolare şi cu alte informaţii culese. De asemenea, testele sînt completate cu vocetare, după metoda reflecţiei vorbite a lui Claparède, înregistrîndu-se reacţiile subiectului şi etapele din raţionamentele de rezolvare a problemelor date. Aceste observaţii completează examenul clinic.

După mai multe şedinţe, examinarea se încheie cu o recomandare, decizia urmînd să fie luată de tînăr. Potrivit legislaţiei din cantonul Geneva, pentru angajarea într-o întreprindere orice tînăr este obligat să aibă un certificat de orientare profesională (să se fi supus unui asemenea examen), însă recomandarea nu este obligatorie. Există obligaţia de a prezenta la întreprindere o adeverinţă de satisfacere a examenului de orientare profesională, prezentarea avizului fiind însă facultativă. Oficiul de orientare profesională urmăreşte printr-un serviciu de evidenţă reuşita candidaţilor prezenţi la examene şi uneori intervine şi pe parcurs.

Rezultatele practice sînt bune, dar nu satisfac pe deplin pe conducătorii oficiului. În această privinţă, directorul oficiului, dl. Uldry, spunea : „Noi finalizăm o activitate şi dispunem de prea puţine elemente pentru descifrarea personalităţii umane. Acţiunea educativ-profesională a şcolii ne furnizează un sprijin neînsemnat, lucrăm prin adăugiri necesare unor cerinţe noi, în locul unei reforme structurale a şcolii, corespunzător imperativelor societăţii contemporane".

O importantă problemă în materie de orientare şcolară şi profesională este aceea a pregătirii cadrelor de specialitate. Personalul mai vechi a fost recrutat dintre licenţiaţii în psihologie, unii dintre ei specializaţi în cadrul Institutului J. J. Rousseau. Prin noua lege privind specializarea în orientarea şcolară şi profesională, pregătirea se face de către Universitatea din Lausanne, pentru Elveţia romandă. În cadrul Universităţii din Lausanne funcţionează *Institutul de psihologie aplicată*, condus de prof. J. P. Dupont, unde primesc calificarea viitorii consilieri de orientare profesională. Studenţii se înscriu la institut după ce au urmat 2 ani cursurile de psihologie ale Universităţii din Geneva, organizate în cea mai mare parte în cadrul Institutului J. J. Rousseau, sub direcţia lui Jean Piaget şi a lui P. Lauret. La Institutul din Lausanne, studenţii vin în anul al treilea şi urmează cursurile şi lucrările practice timp de trei ani, cînd depun lucrarea de diplomă. În anul III (respectiv I la Institutul din Lausanne), studenţii urmează 14 ore de curs şi 3 jumătăţi de zi de lucrări practice săptămînal. Lista cursurilor şi menţionarea conţinutului lor sînt deosebit de interesante, întrucît exprimă orientarea întregii problematici din acest domeniu. Iată profilul acestor cursuri : Psihologia afectivităţii şi a personalităţii (2 ore) ; Diagnosticul operaţiilor gîndirii (3 ore) ; Strategia

examenului psihologic (1 oră) ; Alegerea profesiunii (1 oră) ; Inițierea în metodele proiective (1 oră) ; Statistica — teoria testelor și analiza factorială (2 ore) ; Examinări de copii și adolescenți ; Discutarea cazurilor (1/2 zi) ; Analiza muncii școlare și profesionale (1 oră) ; Psihologia școlară diferențială (1 oră) ; Factorii somatici în orientarea școlară și profesională (1 oră) ; inițierea în tehnica convorbirii (1 oră) ; Monografii școlare și profesionale, vizite în școli și întreprinderi (1/2 zi) ; Cercetări aplicate (1/2 zi).

Anul 4 de studii (respectiv 2 la Lausanne) reprezintă o aprofundare în pregătirea de specialitate, avînd rezervate 15 ore și 2 jumătăți de zi săptămînal.

Redăm și pentru acest an cursurile și lucrările : Metode proiective (1 oră) ; Factorii psihiatrici și sociali în O.S.P. (1 oră). Structura și evoluția pieței muncii (previziuni în domeniul cererii de brațe de muncă) 1 oră ; Statistica multivariată (2 ore) ; Dinamica grupurilor mici (2 ore) ; Atitudinea în muncă (2 ore) ; Psihologia socială experimentală (2 ore). Ultimele trei cursuri sînt ținute de profesorii de la Universitatea Neuchâtel. Tehnica convorbirii (1 oră) ; Diagnosticul și recomandarea în O.S.P. (1 oră) ; Informarea școlară și profesională — conținut, metode, control (2 ore) ; Examinări de copii și adolescenți — discutarea cazurilor (1/2 zi) ; Monografii școlare și profesionale, vizite în întreprinderi și instituții (1/2 zi).

La finele anului 4, studenții se prezintă la următoarele examene, pentru a fi admiși la pregătirea diplomei — în anul 5. *Examene scrise :* 1. Psihologia personalității și psihologia experimentală socială ; 2. Analiza unei situații concrete (cazuistică) ; 3. Teoria și tehnica orientării ; 4. Informarea școlară și profesională ; *Examene orale:* 1. Tehnica convorbirii ; 2. Psihologia școlară diferențială ; 3. Studiul muncii școlare și profesionale — problema pieței muncii ; 4. Tehnici statistice.

Anul 5 este rezervat unor lucrări practice și pregătirii lucrării de diplomă : 4 zile săptămînal de lucru într-un oficiu de orientare sub supravegherea unui consilier calificat, 1 zi săptămînal (sau respectiv 6 ore) prezența în institut, urmînd cursuri despre probleme noi de actualitate (prescrise de conducătorul pentru diplomă) și diferite lucrări de laborator.

Lucrarea de diplomă trebuie să conțină fie o aprofundare a unei probleme teoretice, fie o cercetare de cazuri individuale, aplicări de metode sau rezultatul unor anchete aplicate în mod colectiv. Această pregătire minuțioasă relevă importanța acordată în Elveția problemei orientării școlare și profesionale.

În încheiere, menționăm Universitatea din Neuchâtel, al cărei Institut de psihologie industrială abordează cu multă competență problemele de selecție profesională, care au multe puncte comune cu orientarea profesională. Astfel, o serie de metode de analiză a rezultatelor, de etalonare de teste, de tratare a rezultatelor prin metoda grupelor discriminatorii (metodă inițiată la Neuchâtel), influențează în mod vădit linia nouă a orientării școlare și profesionale din Elveția romandă și se confruntă cu succes cu școala psihologiei aplicate de la Berna.

Tendințe de simplificare și de integrare a predării istoriei, geografiei și biologiei în liceu

ANA MARIA ICHIM

O problemă din cele mai importante pentru modernizarea învățămîntului o constituie stabilirea criteriilor după care se aleg și se delimitează cunoștințele de bază care urmează a fi predate în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt. Pentru a alege sistemul de cunoștințe, la obiectele fixate în planul de învățămînt, un punct de vedere hotărîtor este acordul acestora cu stadiul de dezvoltare a științei și tehnicii și cu prognoza dezvoltării, pentru ca învățămîntul să poată servi cerințelor sociale actuale și de viitor.

Conținutul învățămîntului este obligat să se adapteze cerințelor sociale,

ştiinţifice şi tehnice ale anilor ce vor urma. În lumină prospectivă, trebuie să vorbim deci despre mobilitate şi stabilitate în învăţămînt. Un echilibru între aceste două însuşiri este decisiv pentru profilul învăţămîntului orientat spre viitor. În acest sens este importantă asimilarea cunoştinţelor de bază, pe temeiul cărora elevul să poată pătrunde şi stăpîni o sferă crescîndă a cunoştinţelor din diferitele domenii ale realităţii. **Este necesar să se accentueze acele teorii ştiinţifice conducătoare care sînt importante pentru domeniile mai multor specialităţi.**

O caracteristică generală a ştiinţelor este, azi tendinţa de integrare, care face ca acelaşi obiect al realităţii să fie studiat de mai multe discipline sub diferite aspecte, lucru ce permite şi apariţia ştiinţelor limitrofe.

Aspectele principale ale modernizării învăţămîntului la disciplinele: istorie, geografie şi biologie le vom desprinde atît din programele existente deja în cîteva ţări, cît mai ales din întîlnirile şi discuţiile internaţionale, care precizează mai bine decît programele tendinţele actuale ale ştiinţei respective şi ale introducerii ei în conţinutul învăţămîntului.

Vom prezenta locul pe care îl ocupă cele trei specialităţi în planul de învăţămînt şi conţinutul programelor respective în ţările lumii cu referiri, îndeosebi, la Republica Democrată Germană, Republica Federală a Germaniei, Italia şi Republica Populară Ungară.

GEOGRAFIA. În Republica Democrată Germană*, planul de învăţămînt prevede geografia numai la clasa a XI-a, cu 2 ore săptămînal. Conţinutul programei cuprinde două teme: probleme ale formării scoarţei pămîntului şi probleme referitoare la geografia economică —, economia energetică, alimentaţia în lume, diviziunea muncii în socialism şi în capitalism (Lehrplan für geographie-Erweiterte Oberschule-Klasse XI, 1968, Berlin).

În Republica Federală a Germaniei **, geografia este prevăzută în planul de învăţămînt cu o oră săptămînal la clasa a XI-a şi cu cîte 2 ore la clasele a XII-a şi a XIII-a. La clasa a XI-a se predă geografia generală, iar la clasele a XII-a şi a XIII-a se predau teme de geografie care se integrează cu istoria şi sociologia într-un nou obiect denumit: Ştiinţa colectivităţii [1].

În Italia***, planul de învăţămînt indică cîte 2 ore săptămînal la clasele I, a II-a şi a V-a. La clasa I se predă Asia şi Africa, la clasa a II-a, America, Oceania şi Ţările polare, iar la clasa a V-a se predă geografia generală, ca o sinteză cuprinzînd geografia astronomică, fizică, distribuirea florei şi faunei, elemente de geologie, geografie economică şi umană [2].

În Republica Populară Ungară, ****, planul de învăţămînt prevede pentru geografie 2 ore săptămînal la clasele I, a II-a şi a III-a. La clasa I se predă geografia generală, la clasa a II-a, geografia economică a statelor capitaliste şi a statelor în curs de dezvoltare, iar la clasa a III-a, geografia economică a lumii socialiste *****.

Observînd locul pe care-l ocupă geografia în planurile de învăţămînt din cele patru ţări, se poate remarca faptul că ea se predă la majoritatea claselor de liceu. În privinţa conţinutului, ca o primă trăsătură, remarcăm că geografia generală (mai mult sub aspectul fizic) se predă în primele clase de liceu, înaintea geografiei regionale. Numai programele liceului din Italia arată în mod expres că geografia generală, fiind o ştiinţă de sinteză, care reuneşte cunoştinţele de geografie fizică, umană, economică, politică, de geografie astronomică, geologie şi ştiinţele naturale, trebuie predată în ultimele clase de liceu. Această părere coincide cu concluziile discuţiilor la diferite reuniuni internaţionale.

Din studierea conţinutului şi locului acestor discipline în învăţămînt s-a ridicat următoarea întrebare : la ce grupă de ştiinţe să fie alăturată geografia, la ştiinţele sociale sau la cele naturale? Republica Federală a Germaniei integrează geografia grupei ştiinţelor sociale, în R.D.G. se consideră că acest obiect face legătura între ştiinţele naturale şi cele sociale, în timp ce Italia înglobează acest obiect în grupa ştiinţelor naturale.

* Liceul este format din două clase.

** Cursul superior al liceului este format din trei clase.

[1] *Amstblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultur*, München, 1965.

*** Liceul este format din cinci clase.

[2] *Programmi di insegnamento per il liceo*, Roma, 1967.

**** Liceul are o durată de 4 ani.

***** *Informationen der Abteilung Vergleichende Pädagogik des D.P.Z.I.*, Berlin, 1965.

Din studii şi mai ales din discuţiile purtate la întrunirile internaţionale, se degajă tot mai insistent ideea că geografia se apropie azi tot mai mult de istorie şi de sociologie, ea fiind văzută ca o disciplină a spaţiului uman. La Congresul internaţional de la Londra, din 1964[3], se precizează că este necesar să fie văzută predominanţa geografiei umane asupra celei fizice. Spaţiul geografic trebuie văzut ca un spaţiu calitativ, spaţiu în care se pun problemele omului. Geografia trebuie integrată ştiinţelor sociale, deoarece ele studiază omul în mediul său natural, în dezvoltare.

În articolul **L'enseignement de la Géographie**[4] se apreciază că acest obiect trebuie coordonat cît mai strîns cu istoria şi cu ştiinţele sociale (în Franţa, la liceul pilot din Enghien).

Această dispută privind locul geografiei ca aparţinînd ştiinţelor sociale sau naturale derivă din echivocul care mai domină în învăţămînt în ce priveşte tendinţa de a rupe geografia fizică de cea economică şi umană.

Osvaldo Baldaci, la colocviile ţinute la Roma în 1967[5], arăta că geografia este o ştiinţă a raporturilor natură-om şi om-natură. Acest raport dinamic om-mediu constituie esenţa geografiei. Geografia nu mai poate rămîne o ştiinţă descriptivă, ci este o ştiinţă complexă, explicativă, care se ocupă de fapte de interdependenţă, de corelaţia reciprocă dintre obiectele şi fenomenele fizice, fenomenele biologice şi umane. Aceste corelaţii îşi au raţiunea de a fi în faptul fundamental că ele coexistă în acelaşi spaţiu şi se influenţează reciproc, făcînd să derive forme şi aspecte în permanenţă modificate.

Vintilă Mihăilescu[6] arată că geografia are misiunea de a informa elevii asupra tuturor popoarelor şi resurselor globului, dar mai ales ea trebuie intregită cu studiul bazat pe o analiză critică a echilibrului dintre factorii naturali şi cei umani. De asemenea, subliniază că geografia urmăreşte cunoaşterea mediului de viaţă, în care intră deopotrivă condiţiile fizice şi cele sociale, resursele naturale şi cele produse de munca omului. Pentru fiecare regiune în parte este necesar să se ţină seama de toţi factorii care asigură echilibrul om-natură sau care pot provoca ruperea acestui echilibru. După părerea autorului respectiv, geografia este ştiinţa luptei oamenilor organizaţi social pentru a transforma natura şi a satisface nevoile sociale materiale.

M. Debesse-Arviset[7] spune că este necesar ca în predarea geografiei să fie arătaţi factorii multipli de explicare, relaţiile şi mai ales influenţa reciprocă dintre condiţiile naturale şi cele ale grupului uman. Numai astfel geografia devine o ştiinţă explicativă, eliminînd determinismul fizic, caracterul descriptiv, enciclopedist.

Vorbind despre caracterul prospectiv al geografiei, Osvaldo Baldaci, în articolul citat, precizează că importanţa geografiei generale ca expresie a cunoaşterii spaţiului terestru nu se reduce la problemele geografiei fizice. La acest element se adaugă problemele vieţii omului (geografia politică, economică şi umană). Nu se pot face studii exacte regionale, de meteorologie, pedologie, geologie, calcul demografic, studiul fenomenelor economice, decît cunoscînd toată sfera globului.

Pentru a forma oamenii viitorului trebuie să li se dea ideea unităţii globului. Totodată, autorul precizează, în legătură cu caracterul prospectiv al geografiei, necesitatea predominanţei geografiei umane asupra celei fizice şi arată că geografia prospectivă trebuie să indice germenii marilor transformări: problema spaţiului, urbanizarea, problema deplasărilor şi a mîinii de lucru, activitatea oamenilor în cadrul revoluţiei tehnice, problema eroziunii şi conservării solului, problema folosirii apei potabile şi a energiei nucleare, foametea în regiunile în curs de dezvoltare. Toate aceste probleme au fost discutate şi în cadrul Simpozionului de la Londra, din 1964.

ISTORIA. În Republica Democrată Germană, istoria se predă numai la clasa a XI-a, cuprinzînd istoria mişcării muncitoreşti, naţionale şi internaţionale[8].

[3] *L'enseignement de la Géographie. Programmes et méthodes*, UNESCO, Paris, 1966.

[4] *L enseignement de la Géographie*, Colloques de Sèvres, Paris, 1969, nr. 2.

[5] Osvaldo Baldaci, *Il rinovamento dei contenuti dell'insegnamento della geografia*, în „Nouvi Colloqui su l'educazione scientifica", Roma, 1967, p. 160.

[6] Vintilă Mihăilescu, *Orientarea către aplicativ caracterizează astăzi ştiinţa geografie*, „Scînteia" din 14 iulie 1970.

[7] M. Debesse-Arviset, *La géographie à l'école* Paris, 1969.

[8] *Der plan für Geschichte Erweiterte Oberschule Klasse 11*, Berlin, 1969.

În Republica Federală a Germaniei, la al doilea concentru al istoriei — sub forma istoriei universale — se începe predarea în clasa a X-a, cu istoria antică şi se termină cu clasa a XI-a, cu epoca modernă pînă la 1648, avînd în planul de învăţămînt 2 ore săptămînal. La clasele a XII-a şi a XIII-a se prevăd 3 ore săptămînal. Se continuă cronologic predarea istoriei universale, sub forma unor teme coordonate cu teme de geografie şi de sociologie [9].

În Italia, planul de învăţămînt prevede istoria cu cîte 2 ore săptămînal la clasa I şi a II-a şi cu cîte 3 ore la clasele a III-a, a IV-a şi a V-a. La clasa I se predă Preistoria şi Istoria antică (Orientul şi Grecia). La clasa a II-a se predă Roma şi civilizaţia romană, la clasa a III-a, evul mediu şi Renaşterea, la clasa a IV-a, Istoria epocii moderne şi la clasa a V-a, Istoria epocii contemporane (Programmi di insegnamento per il liceo, Roma, 1967).

În Republica Populară Ungară, istoria se predă la clasa I şi a II-a de liceu cîte 2 ore pe săptămînă, iar la clasele a III-a şi a IV-a cîte 3 ore săptămînal. Programa prevede la clasa I Preistoria şi Istoria antică, la clasa a II-a, Istoria evului mediu la clasa a III-a, Istoria epocii moderne, iar la clasa a IV-a, Istoria contemporană. La fiecare clasă, există un capitol separat care tratează istoria patriei (istoria naţională) privind epoca respectivă [10].

Observînd locul pe care istoria îl ocupă în planurile de învăţămînt, constatăm că acest obiect se predă la toate clasele liceului, că numărul cel mai mare de ore se acordă ultimilor ani de studiu şi că în general istoria naţională se predă integrată în istoria universală.

Lucrarea lui Otto Ernest Schneddekopf [11], în care găsim rezumate concluziile întîlnirilor internaţionale ale UNESCO din Tokio 1958, Hamburg 1960, Paris 1961 şi Goslar 1962, arată că există un acord general în problemele istoriei. Toate discuţiile purtate converg spre necesitatea unei istorii sinoptice a popoarelor şi a civilizaţiei lor. Istoria trebuie să fie rezumatul progresului universal şi al efortului uman spre progres. Se precizează că un loc deosebit trebuie acordat studiului timpului actual. Acest lucru este accentuat şi în alte lucrări [12].

Raportul dintre istoria antică şi perioadele următoare a fost un punct însemnat al discuţiei la întîlnirea reprezentanţilor în problemele de istorie din ţările socialiste, ţinută în octombrie 1967 la Budapesta [13]. Aici s-a căzut de acord că numărul cel mai mare de ore trebuie acordat istoriei contemporane, pentru a ajuta pe elevi să înţeleagă mai bine problemele timpului în care ei trăiesc şi pe care sînt chemaţi să le rezolve.

În articolul **Le attuali prospettive della scuola italiana** se menţionează că în predarea istoriei este necesar să se acorde o pondere mai mare cunoaşterii timpului actual, pentru a se da răspunsul la problemele care se ridică în faţa tinerilor, ca nu cumva în afara şcolii să primească un răspuns sau o orientare greşită. Articolul precizează că deşi în şcoala italiană părerile profesorilor, în problemele istoriei, pot fi variate şi amestecul catolic suficient de mare, totuşi elevul va putea confrunta păreri diferite pro şi contra şi va putea ajunge mai uşor la un adevăr echilibrat decît dacă în afara şcolii ar fi pradă unui singur răspuns, şi acela greşit.

Otto Szabolcs relevă că o parte a discuţiilor de la întîlnirea din octombrie 1967 (Budapesta) s-au referit la studiul istoriei în şcoală, care trebuie să stabilească o relaţie corectă între ceea ce este universal şi particular. Deci, astfel se pune problema raportului între istoria universală şi cea naţională. S-a arătat că este necesar să se dea tinerilor un orizont larg, să înveţe din istoria tuturor popoarelor ceea ce este semnificativ pentru istoria universală. Ei sînt obligaţi să înveţe însă foarte bine istoria propriei patrii, tocmai pentru a înţelege mai bine raportul general-particular. În acest fel, elevul va desprinde într-adevăr mai uşor generalul, va putea face conexiuni pe baza sincronizării, îşi

[9] *Amtsblatt des Bayerische Staatsministeriums für Unterricht und Kultur*, München, 1965.

[10] *Informationen der Abteilung Vergleichende Pädagogik des D.P.Z.I.*, Berlin, 1965.

[11] Otto Ernest Schneddekopf, *L'enseignement de l'historie et la révision des manuels. Conseil de la Coopération culturelle au Conseil de l'Europe. L'éducation en Europe*, Strassbourg, 1967.

[12] *Le attuali prospettive della scuola italiana*, în „Supplemento alla Revista di legislazione comparata", Roma, 1968, nr. 3—4.

[13] Otto Szabolcs, *Zu den Aufgaben des ungarischen Geschichtsunterrichts nach der Schulreform*, în „Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde", Berlin, 1968.

va putea explica mai bine particularul, ținînd seama de condițiile concrete și se va putea elimina enciclopedismul și factologia.

BIOLOGIA : În Republica Democrată Germană, acest obiect figurează în planul de învățămînt cu 2 ore săptămînal la clasa a XI-a și cu 3 ore la clasa a XII-a. Pentru clasa a XI-a programa prevede: Sistematica plantelor și a animalelor; principiile sistematizării pe baza exemplelor ilustrative. Ecologia — legătura reciprocă dintre organism-mediu. La clasa a XII-a se predă: Fiziologia plantelor și animalelor, coordonată cu chimia, fizica și matematica. Genetica — structura genelor, a cromozomilor, multiplicarea și funcția materialului genetic, perspectivele de dezvoltare ale biologiei [14].

În Republica Federală a Germaniei, biologia este prevăzută în planul de învățămînt cu 2 ore la clasa a XI-a, iar la clasele a XII-a și a XIII-a cu cîte 3 ore. Programa dă indicații generale asupra conținutului la aceste trei clase de liceu: Dezvoltarea filogenetică și ontogenetică. Cunoștințe despre dezvoltarea embrionului. Genetica — rezultatele cercetărilor noi în problema mutațiilor și a biologiei moleculare. La genetica umană, accentul cade pe cercetările din domeniul reacțiilor comportamentale și pe procesele reglării în organism, pe prezentarea critică a teoriilor evoluției. O atenție specială se acordă problemelor de graniță ale biologiei [15].

În Italia, planul de învățămînt prevede obiectul științele naturale, chimia, geografia și mineralogia. Pentru științele naturale, chimie și mineralogie se prevăd 4 ore săptămînal la clasa a III-a și 3 ore la clasa a IV-a. Programa clasei a III-a cuprinde botanica și zoologia, (analiză descriptivă și clasificare), iar a clasei a IV-a botanica și zoologia, analiza formelor vii în procesul și în progresul lor de la celula cu cariochineza sa și cu diferențele progresive în variatele specii de țesuturi, organe și forme complexe. În acest fel, legătura între anatomia și fiziologia umană, animală și vegetală se consideră a fi evidentă pentru școlar. Predarea obiectului este coordonată cu chimia organică [16].

În Republica Populară Ungară figurează în planul de învățămînt obiectul biologia, la clasa I și a II-a, cu cîte 2 ore săptămînal, la clasa a III-a cu 1 oră, iar la clasa a IV-a cu 2 ore. La clasa I programa prevede Fiziologia plantelor, clasificarea și determinarea plantelor cu flori. Privire generală asupra florei pămîntului. La clasa a II-a se predă: Clasificarea animalelor, anatomia și fiziologia animalelor. La clasa a III-a, Anatomia și fiziologia omului, Igiena muncii, Organizarea proceselor vitale, Structura sistemului nervos — funcțiile lui. La clasa a IV-a se predă: Materia vie. Structura ei moleculară. Ereditate. Rolul cromozomilor. Mutațiile. Dezvoltarea lumii vii. Epocile istoriei pămîntului (animale și plante în fiecare epocă). Evoluția omului. Esența vieții [17].

Cu excepția Italiei, în planurile de învățămînt ale celorlalte țări biologia figurează ca obiect de învățămînt la toate clasele liceului. În Republica Democrată Germană, Republica Federală a Germaniei și Republica Populară Ungară, în programe se poate remarca ideea unui curs unitar de biologie cu preocupările centrate pe procesele esențiale ale vieții, pe principiile sistematizării pe baza exemplelor ilustrative, cu eliminarea descriptivismului, a vechilor împărțiri și separări în botanică, zoologie, anatomie, fiziologie, citologie, prin introducerea la ultimele clase de liceu a celor mai noi adevăruri rezultate din cercetările în domeniul biologiei.

Tendințele noi în curs de realizare în programele viitoare se pot găsi expuse în cele două volume **Tendances nouvelles de l'enseignement de la biologie**, primul apărut în 1966, al doilea în 1969, sub auspiciile UNESCO, la Paris.

Colocviul organizat de O.C.D.E. asupra reformei învățămîntului biologiei, ținut la Tour de Peilz în 4—14 sept. 1962, consideră că orientarea modernă în biologie părăsește caracterul descriptiv, pentru ca aceasta să devină o știință explicativă. Pentru a structura un curs nou, la orice obiect, se constată un consens general din partea pedagogilor și a specialiștilor și anume că nu se poate recurge la adăugare de adevăruri cucerite prin cercetare în programe, ci este nevoie de restructurarea întregii materii. Biologia, înainte de a pătrunde analiza funcțiilor unei ființe vii, este necesar

[14] Manfred Kurze. *Zur Einführung der neuen Lehrplans in Biologie*, Berlin, 1967.

[15] *Amstblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultur*, München, 1965.

[16] *Programmi di insegnamento per il liceo*, Roma, 1967.

[17] *Informationes der Abteilung Vergleichende Pädagogik des D.P.Z.I.*, Berlin, 1965.

să întreprindă o cunoaştere structurală şi în această privinţă s-a trecut de la cunoaşterea macroscopică la cea submacroscopică de microstructuri. Multă vreme, morfologia a lucrat independent de *fiziologie*. Cu ajutorul microscopului electronic se va putea de acum să se facă descrierea organismelor intracelulare şi să se determine în acelaşi timp funcţia lor. Cu timpul, se prevede că noile experimente vor putea permite studiul simultan al structurii şi al mecanismului reacţional.

În acelaşi timp, explicaţia funcţiilor biologice cu ajutorul biochimiei şi al biofizicii va putea face apel la procese care se desfăşoară la nivelul molecular, dînd astfel naştere unei ramuri a biologiei, biologia moleculară. Se apreciază că biologia trebuie să studieze diferitele nivele de integrare, plecînd de la cel molecular spre ţesut, organite, protoplasmă, celule, ţesuturi, organe, indivizi, populaţii, comunităţi, care alcătuiesc un adevărat spectru biologic.

Cele trei obiecte de învăţămînt, ale căror tendinţe de dezvoltare le-am desprins mai ales pe baza referatelor la diferitele întruniri internaţionale, precum şi din unele planuri şi programe de învăţămînt, sînt obiecte de cultură generală care trebuie să facă parte din planul de învăţămînt al liceului. Am desprins că cerinţa generală, este de a da obiectelor de învăţămînt un caracter explicativ, eliminîndu-se factologia şi enciclopedismul.

Urmărind cu atenţie tendinţele programelor existente şi concluziile unor discuţii internaţionale, ne putem lua îngăduinţa de a considera că viitoarele programe se vor putea simplifica prin integrare. Este pertinent să spunem că timpul programelor pluridisciplinare este perimat şi că a sosit vremea programelor interdisciplinare, care să multiplice sintezele, să efectueze o convergenţă a eforturilor, să asigure tehnicile de lucru fundamentale.

Preocupări ale cercetătorilor sovietici privind economia învăţămîntului

Lector univ. EMIL PĂUN

Etapa socială contemporană a produs şi produce, sub ochii noştri, serioase şi spectaculoase mutaţii în toate domeniile, oferind dimensiuni nebănuite diferitelor procese sociale. Învăţămîntul nu a rămas nici el în afara acestor transformări. Putem chiar spune că el se relevă ca unul dintre cele mai dinamice domenii, concurînd cu zonele de avangardă ale dezvoltării sociale. Acest nou statut al său e asigurat şi stimulat în mare măsură şi de una dintre noile sale dimensiuni (pînă nu demult mai mult intuită) : dimensiunea economică. Relaţia învăţămîntului cu dezvoltarea economică e una dintre cele mai interesante perspective ce se deschid în faţa cercetării pedagogice şi economice.

Cercetările de pînă acum — de o vîrstă cu totul tînără, dar pline de promisiuni — au evidenţiat convingător rolul considerabil pe care-l are învăţămîntul în cadrul factorilor creşterii economice. Au reliefat, de asemenea, un alt aspect — am zice metodologic — de mare însemnătate : relaţia învăţămîntului cu dezvoltarea economică şi socială nu mai trebuie înţeleasă doar în sensul de adaptare a învăţămîntului la necesităţile şi la structurile economice, ci şi de transformare a sa într-un factor esenţial al dinamicii sociale, al renovărilor economice în stare să stimuleze şi să dirijeze procesele sociale. Astfel, modelarea e reciprocă. De aceea şi răspunderile învăţămîntului şi ale celor ce lucrează aci sînt indiscutabil mai mari.

Această nouă zonă de investigaţie pluridisciplinară a stîrnit interesul cercetătorilor de pretutindeni — fapt demonstrat de imensa (dacă avem în vedere perioada relativ scurtă — cam 15 ani) literatură publicată şi de eforturile de instituţionalizare a cercetării.

Preocupări interesante şi novatoare în acest sens am întîlnit în U.R.S.S., unde se întreprind — în ultima vreme — o serie de cercetări (cu caracter funda-

mental, dar mai ales aplicativ) pentru a pune în evidență cu mai multă claritate căile și direcțiile de modernizare și dezvoltare a învățămîntului în raport cu necesitățile economiei. Aceste cercetări au ca bază teoretico-metodologică lucrările (de pionierat nu numai în U.R.S.S., dar și pe plan mondial) economistului Strumilin.

Investigarea acestor aspecte e coordonată și se realizează în cadrul *Laboratorului pentru studiul problemelor social-economice în domeniul învățămîntului public*, înființat în anul 1965 pe lîngă Institutul pedagogic „V. I. Lenin" din Moscova. În acest laborator lucrează 18 cercetători (din care 5 candidați în științe), grupați în două sectoare : sectorul învățămîntului secundar și superior și sectorul organizării științifice a muncii. Activitatea de cercetare e condusă de către unul din economiștii remarcabili din U.R.S.S — prof. dr. V. A. Jamin, ajutat de candidatul în științe S. L. Kostanian. Laboratorul — singurul în Uniunea Sovietică — studiază perspectivele și direcțiile dezvoltării învățămîntului public, elaborează recomandări practice în acest sens, în scopul sporirii efectivului de cadre pregătite pentru toate domeniile și ramurile economiei naționale și în perspectiva generalizării învățămîntului mediu — sarcină cu mari implicații politice, economice și culturale.

Tematica de cercetare a laboratorului este orientată cu precădere spre aspectele socio-economice (fapt demonstrat și de ponderea specialiștilor în economie din cadrul laboratorului). Tema principală cercetată în prezent este *Bazele economice ale trecerii spre învățămîntul mediu general* și ea răspunde unui comandament politico-social și economic de cea mai mare acuitate. În cadrul acestei teme, cercetarea e grupată pe următoarele patru probleme :

1. Analiza experienței trecerii la învățămîntul obligatoriu de 7 și 8 ani și recomandări pentru trecerea spre învățămîntul mediu general.

2. Sporirea importanței economice a școlii.

3. Condițiile tehnico-materiale ale trecerii la învățămîntul mediu generalizat.

4. Cercetarea factorilor ce influențează determinarea necesităților de cadre pregătite pentru economia națională.

În scopul elaborării unui studiu complet asupra bazelor economice ale trecerii la învățămîntul mediu generalizat și al repartizării judicioase a rețelei de școli în toată țara, în cadrul laboratorului s-a elaborat un *Program de cercetare pentru analiza economică a activității școlii de cultură generală.*

Printre aspectele interesante ce pot fi subliniate în cadrul activității de cercetare a laboratorului ni se pare a fi studiul unei probleme pedagogice complexe : formarea și pregătirea profesorilor. Cercetarea își propune să determine cauzele și motivele orientării absolvenților de școală medie spre instituțiile pedagogice, să stabilească gradul de conștiință în alegerea profesiunii de cadru didactic și, mai apoi, să stabilească comportarea calitativă la locul de muncă (utilitatea și măsura coincidenței dintre pregătire-investiție și activitatea profesionaiă). Prin aceasta, cercetarea ambiționează o definire obiectivă, socială, morală și psihologică a indicatorilor care vor călăuzi perfecționarea procesului de învățămînt din cadrul institutelor pedagogice. În acest scop, laboratorul a elaborat o serie de recomandări teoretice și practice pentru organizarea științifică a activității în institutele pedagogice, recomandări științifico-metodice ș.a. De asemenea, a organizat o serie de manifestări științifice, conferințe, schimburi de experiență, pentru popularizarea rezultatelor cercetării sale.

Întreaga activitate a laboratorului s-a concretizat într-o serie de lucrări științifice, dintre care amintim : *Economia învățămîntului* (V. A. Jamin), *Probleme economice ale învățămîntului superior în U.R.S.S., Probleme economice și sociale ale învățămîntului general.*

Merită, de asemenea, să fie amintită elaborarea unei programe pentru un curs special — pe baza căreia urmează să se tipărească primul manual de *Economia și organizarea învățămîntului în U.R.S.S.*, pentru studenții din anul al IV-lea de la institutele pedagogice din țară.

Cele de mai sus sînt doar cîteva din preocupările (mult mai bogate și numeroase decît am putut noi reda aci) cercetătorilor grupați în cadrul laboratorului amintit, preocupări care dovedesc cît de prezentă și de actuală este în opinia publică și științifică de pretutindeni problematica învățămîntului.

CRITICĂ și BIBLIOGRAFIE

TINERETUL ȘI FAMILIA *

Elaborată de un colectiv larg de cercetători, cunoscut pentru preocupările manifestate în vederea cunoașterii lumii spirituale a tineretului nostru, cartea *Tineretul și familia* constituie, fără îndoială, un început meritoriu în domeniul studiilor dedicate pregătirii generațiilor tinere pentru viața de familie. Fiind prima lucrare din țara noastră din ultimele decenii care abordează această problemă, denumirea cărții *Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie* ni se pare inspirată.

Lucrarea este formată din trei părți intitulate sugestiv : I. *Familia — mediu educațional; aspecte și tendințe actuale.* II. *Tineretul școlar și integrarea familială.* III. *Școala părinților.*

Prima parte a acestei lucrări este formată din șapte studii, legate organic între ele, completîndu-se reciproc. Primul studiu dedicat problemei „cercetării științifice a familiei și rolului ei educativ" (autor dr. Petre Bărbulescu) reușește să prezinte cu discernămînt și obiectivitate principalele realizări în domeniul pregătirii părinților pentru educația copiilor și tineretului, pentru viața de familie, de la apariția acestei instituții sociale pînă în zilele noastre. Concluzia de bază a acestui studiu este interesantă, ea meritînd a fi reținută, dată fiind complexitatea fenomenului de studiat — familia — cu toate implicațiile sale în problematica omului contemporan.

În cel de-al II-lea capitol, intitulat *Funcțiuni și tendințe ale familiei contemporane*, elaborat de conf. univ. dr. Ovidiu Bădina și Fred Mahler, sînt tratate și elucidate cu competență probleme fundamentale ca : familia — fenomen social-istoric, originea și evoluția familiei, premisele materiale și spirituale ale înfloririi familiei în socialism, funcțiile familiei și tendințele evoluției acestora. Sesizarea diferențelor pe care le înregistrează familia de la o orînduire la alta conduce pe autori la concluzii ferme în privința „modificărilor structurii și funcțiilor familiei" și a faptului că „va fi și în viitor unul din factorii esențiali ai vieții sociale" (p. 52). Studierea atentă a conflictului dintre generații în cadrul familiei este de actualitate atît pentru elucidarea teoretică a problemei, cît și pentru concluziile de ordin practic care se impun în vederea sporirii eficienței educative a familiei în noile condiții social-istorice. Cercetarea concretă din județul Argeș, care stă la baza acestui studiu, a permis autorului Costin Ștefănescu să surprindă aspecte interesante și să conchidă în mod justificat și argumentat că „starea conflictuală dispune de înalte virtuți educative, constituind o sursă de neîntreruptă energie în conducerea tinerelor generații spre integrarea lor socială" (p. 77).

Printre coordonatele de bază ale pregătirii tineretului pentru viața de familie, un loc important îl ocupă problema idealului despre căsătorie și familie, căruia îi sînt dedicate patru studii care se succed : *Sensul educativ al idealului despre căsătorie și familia* (Gh. Berescu), *Opinii ale tineretului din mediul industrial privind viața de familie* (I. Constantinescu), *Tradițional și modern în atitudinea tineretului rural față de viața de familie* (Al. Darie) și *Concepția tineretului studențesc despre viața de familie* (dr. I. Dumitrescu).

Investigațiile ample făcute de autori au permis surprinderea de note noi, caracteristice, în concepția tineretului din România socialistă, din diferite medii sociale. Comparația acestora cu datele obținute la aceleași probleme în trecut de cercetători cunoscuți, permite autorilor să evidențieze saltul calitativ înregistrat de tineretul nostru, în condițiile construcției socialiste.

A doua parte a volumului se intitulează *Tineretul școlar și integrarea familială* și este formată din cinci studii care urmăresc introducerea gradată a cititorului în complexitatea problemelor pe care le ridică integrarea familială a tineretului școlar. Primul articol, inti-

* *Tineretul și familia. Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie*, Editura politică, București, 1970.

tulat *Pregătirea tineretului pentru viaţa de familie*, semnat de L. Topa, este elaborat pe baza unei solide bibliografii şi a unei cercetări concrete pe un număr considerabil de subiecţi (373 elevi şi familiile acestora). Articolul se încheie cu o serie de concluzii de mare însemnătate care gravitează, în esenţă, asupra ideii că „pregătirea tineretului pentru viaţa de familie se înscrie pe două mari linii : pregătirea indirectă şi pregătirea directă, nemijlocită" (p. 207).

Suita de articole intitulată *Viaţa de familie în procesul de învăţămînt*, deşi necesară, prin importanţa problemei, considerăm că nu-şi găseşte justificare, ca mod de realizare. Deşi autorii, oameni din şcoală, cunoscători ai problemelor, s-au străduit să le aprofundeze, au constatat de fiecare dată că în cadrul obiectului respectiv integrarea copiilor în viaţa de familie nu se bucură în programele şi manualelor şcolare de atenţia cuvenită, uneori lipsind aproape cu desăvîrşire.

Ultimele trei studii abordează probleme care, din păcate, au făcut mai puţin obiectul unor cercetări la noi în ţară : educaţia sexuală *, climatul familial şi influenţa sa asupra educaţiei**, delincvenţa şi carenţele funcţiei educative a familiei ***. Pe lîngă interesantele date concrete privind lipsurile în acest domeniu, autorii sînt preocupaţi să sugereze şi unele modalităţi de rezolvare.

Cea de-a treia parte a lucrării, intitulată *Şcoala părinţilor*, ocupă inexplicabil cel mai mic loc în economia lucrării — aproximativ 50 de pagini — şi, în fond, numai primul studiu, intitulat *Coordonate actuale în pregătirea pedagogică a părinţilor* (L. Ghivirigă), răspunde direct titlului amintit. Acest fapt este cu atît mai regretabil cu cît — aşa cum afirmă şi autoarea — „în comparaţie cu alte sectoare ale muncii educative, educarea părinţilor ca educatori ce-şi pregătesc copiii pentru viaţă, concepută în cadrul elementelor sale constitutive privind conţinutul şi metodologia, este încă insuficient elaborată pe plan teoretic" (p.364).

Articolele intitulate *Rolul mijloacelor comunicaţiei de masă în pregătirea tineretului pentru viaţa de familie*, de Gheorghiţa Fleancu şi *Instituţiile de cultură rurală şi pregătirea tineretului pentru viaţa de familie* de Paul Kirmaier, în care se analizează aspecte interesante şi se fac critici care merită reţinute de organele care se ocupă de aceste probleme, şi-ar fi găsit mai bine locul într-un capitol separat, pentru că numai tangenţial au legătură, de fapt, cu „Şcoala părinţilor".

Încheierea lucrării cu un capitol de concluzii este binevenită. Autorii precizează în mod clar obiectivele urmărite şi fac în acelaşi timp o serie de propuneri operaţionale, cu intenţia de a invita şi alţi cercetători la prospectarea acestui vast domeniu de cercetare. Necesară şi aşteptată, această lucrare valoroasă, pentru concepţia care a stat la baza elaborării ei şi a datelor competent analizate, ar fi constituit un ajutor mai eficient pentru tineret, familie, şcoală şi celelalte instituţii care influenţează asupra formării tineretului, dacă ar fi fost adîncite mai mult o serie de fenomene ce se cer rezolvate de multă vreme.

1. Ne referim în primul rînd la modificările şi implicaţiile structurale ale familiei în condiţiile antrenării femeii în producţie, în proporţie de masă. Fenomen deosebit de important pentru emanciparea femeii, antrenarea ei în producţie cere o serie de condiţii pe care societatea modernă trebuie să le creeze pentru ca femeia să-şi poată dezvolta deplin toate capacităţile sale : ca mamă, soţie, specialist, cetăţean.

2. Sîntem de acord că una dintre cauzele conflictului dintre generaţii în societatea contemporană este şi diferenţa de nivel cultural. Considerăm însă că era necesar să se adîncească această problemă şi să se arate în mod neapărat căi şi mijloace educative ce ar trebui folosite pentru ca sacrificiile multor părinţi pentru ridicarea nivelului copiilor lor să nu se soldeze cu „înstrăinarea" acestora, cu îngîmfarea şi lipsa de respect pentru părinţii cu o pregătire culturală mai modestă.

3. Încercarea de a demonstra deosebirile de vederi dintre părinţi şi copii, în privinţa alegerii profesiei, prin faptul că primii privesc problema prin prisma efortului fizic implicat şi a eforturilor materiale pe care trebuie să le facă pentru întreţinerea copiilor, iar ultimii prin prisma situaţiei lor la învăţătură şi autoaprecierii aptitudinilor respective nu ni se pare reală. În marea majoritate a cazurilor, nici părinţii nici

---

* *Problematica şi metodologia educaţiei sexuale*, dr. Petre Penciu, dr. Vasile Pavlid.

** *Climatul afectiv familial şi influenţa pe care o exercită în educarea copiilor*, lector M. Itu, lector M. Potorac.

*** *Carenţe ale funcţiei educative a familiei şi delicvenţa la minori*, Ştefania Simionescu.

copiii nu pot rezolva în mod corespunzător această problemă, din cauza insuficienței sprijinului pe care-l acordă școala și lucrul acesta trebuie spus deschis, cu curaj.

4. Studiile dedicate atitudinii tineretului de diferite categorii sociale față de integrarea familială erau mai utile dacă se încheiau cu un sistem precis conturat de măsuri educative, care să ajute la îmbunătățirea situației în acest domeniu. Concluziile trase de autori sînt interesante, dar nu și eficiente pentru practica în acest domeniu.

5. Un loc mai important era necesar să ocupe în lucrare studierea cauzelor obiective și subiective ale divorțurilor, pentru a stimula spiritul de răspundere al tineretului și părinților în legătură cu căsătoria.

6. Implicațiile atît de adînci și grave ale lipsei de pregătire a tineretului și familiei în domeniul educației sexuale ar fi trebuit să determine colectivul de redacție să acorde mai mult spațiu autorilor pentru a trata mai pe larg problematica și metodica activității de inițiere a cetățenilor patriei noastre sub acest aspect important.

Deși sîntem convinși că într-o primă lucrare de acest gen nu era ușor să se poată acorda un loc atît de important, ca cel pe care-l cerem noi, problemelor concrete, metodicii educației în acest domeniu, considerăm că prin eforturi sporite și preocupări mai atente lucrarea ar fi avut mult de cîștigat sub raportul eficienței.

Pentru calitățile ei, salutăm apariția și sîntem convinși că cea de-a doua lucrare în acest domeniu se va axa pe astfel de probleme ale educației tineretului pentru viața de familie.

Conf. univ. dr.
STELIANA NĂSTĂSESCU

PROBLEME DE SINTAXĂ A PROPOZIȚIEI *

Volumul *Probleme de sintaxă a propoziției*, reprezintă a treia carte consacrată problemelor de sintaxă de A. Nicolescu în decurs de doi ani.

În 1969 au fost publicate de același autor : *Probleme de analiză a frazei* (Editura științifică) și *Analize gramaticale — Indicații, exerciții și probleme gramaticale pentru pregătirea examenului de admitere în clasa a IX-a* (Editura tineretului).

Din *Cuvînt înainte* al recentului volum aflăm că, deși el este consacrat sintaxei propoziției, aspectul unitar al analizei gramaticale a determinat pe autor să facă referiri la morfologie și la sintaxa frazei. Accentul s-a pus pe „discutarea și lămurirea chestiunilor referitoare la analiza practică a propoziției" (p. 7). S-a urmărit în mod deosebit „explicarea noțiunilor și termenilor gramaticali", pornindu-se de la îndreptățita convingere că gramatica trebuie să fie înțeleasă pentru a fi învățată.

Au fost reținute unele observații și sugestii formulate pe marginea volumelor anterioare. În consecință, s-au dat texte mai cuprinzătoare care pot servi pentru o analiză complexă și integrală și a fost sporit numărul textelor în versuri, întrucît acestea au, de obicei, o structură sintactică mai apropiată de propoziție. Linia urmată a fost cea a Gramaticii Academiei, dar s-au semnalat și unele aspecte lipsite încă de o rezolvare definitivă.

După aceste precizări, urmează conținutul propriu-zis al volumului. Se explică cîteva noțiuni de sintaxă a propoziției (propoziția, partea de propoziție, reluarea și anticiparea unor părți de propoziție, clasificarea părților de propoziție etc.), apoi sînt luate în discuție toate părțile de propoziție, arătîndu-se legătura acestora cu propozițiile corespunzătoare. Se pornește de la definiție, apoi se atrage atenția asupra diferitelor situații obișnuite sau mai puțin obișnuite, asupra felului cum se procedează practic pentru a nu greși în analiză, se relevă unele dificultăți. Pentru toate problemele luate în discuție se dau exemple.

Cu toată grija arătată de autor pentru o cît mai cuprinzătoare și documentată prezentare, s-au strecurat unele inexactități și au fost tratate cam superficial unele părți de propoziție. Nu lipsesc nici revenirile și omisiunile.

Pentru evitarea erorii de a considera cuvîntul *jurul* drept complement și nu element al locuțiunii prepoziționale *în jurul*, în exemplul „Mă plimb în jurul casei" — se preconizează echivalarea cu

* Aurel Nicolescu, *Probleme de sintaxă a propoziției*, Editura științifică, București, 1970.

prepoziţia *împrejurul.* Credem că evidenţierea valorii de locuţiune prepoziţională se realizează mai ales prin sublinierea deosebirii dintre *în jur* (Mă plimb *în jur*) şi *în jurul* (Mă plimb *în jurul* casei), în ultimul caz fiind clar raportul de determinare stabilit de locuţiunea prepoziţională între complement şi verb.

În legătură cu interjecţiile nu se poate afirma că „fără să aibă o funcţie sintactică propriu-zisă, nu sînt lipsite de rol sintactic. Rolul lor (vocativ şi interjecţii — n.n.) constă în a atrage atenţia asupra unei chemări adresate cuiva" (p. 115).

Unele interjecţii, de fapt, pot avea funcţie predicativă, de exemplu : Se scoală împăratul necăjit foc şi *şart !* o palmă lui Prîslea de a răsunat tot palatul (I. L. Caragiale), altele pot îndeplini funcţia de nume predicativ, complement direct, complement circumstanţial etc.

Este inexact că o parte secundară de propoziţie se poate afla în raport de coordonare numai cu o parte secundară (p. 17). Există posibilitatea coordonării şi între o parte secundară de propoziţie şi o parte principală (de exemplu : „Altădată şi alţii — ne spunea unul din ei — ar fi căutat un făgădău bun" — Gramatica Academiei, II, p. 212).

Se afirmă la p. 59 că „subiectul în nominativ poate fi apropiat şi de cazul vocativ" şi că „apropierea este uşurată de faptul că în limba română contemporană există tendinţa ca, alături de vocativul cu desinenţa specifică, să se folosească nominativul". Se dau apoi, fără comentarii, următoarele exemple :

„Străinule ce baţi la poartă,
De unde vii
Şi cine eşti ?" (I. Minulescu)
. . . . . .
„N-ai teamă, tu, scumpă
Copilă de crai" (St. O. Iosif)

De fapt, constatăm că în aceste exemple persoana verbului e diferită de cea a substantivului, deci avem vocative ce nu pot fi confundate cu nominativul (străinule, copilă).

Pentru a ilustra că există verbe care, obişnuit, sînt predicative şi, numai uneori, pot avea valoare copulativă, se enumeră verbele : a ajunge, a se arăta, a însemna, a rămîne şi a sta. Lista, după părerea noastră, ar trebui îmbogăţită, completată, deoarece atît elevii, cît şi studenţii întîmpină greutăţi în identificarea unor astfel de verbe.

În stabilirea diferenţei între participiile cu valoare adjectivală şi verbală, autorul nu găseşte suficiente argumente care să pledeze pentru o valoare. De aceea, în exemplul : „*Sînt obosit* de drum şi-aş vrea / Să dorm trei nopţi", (I. Minulescu), se spune că *sînt obosit* pare un predicat verbal, ca peste cîteva rînduri să apară afirmaţia că *sînt obosit* pare un predicat nominal. Se ajunge la concluzia că „sînt situaţii cînd un predicat format din verbul *a fi* şi un participiu pot fi considerate, tot atît de bine, predicat verbal sau nominal" (p. 78), dar se adaugă că „nu înseamnă că trebuie să se renunţe la orice tentativă de a le distinge" şi că în toate cazurile se poate spune despre o astfel de construcţie că este „predicat verbal sau nominal".

La atributul substantival în genitiv se face menţiunea că uneori este precedat de prepoziţii sau locuţiuni prepoziţionale (p. 109). Un astfel de atribut se ştie că trebuie trecut la atributul substantival prepoziţional. În aceeaşi pagină apare prea vagă afirmaţia că locuţiunile prepoziţionale sînt urmate, în mod obişnuit, de cazul genitiv şi numai cîteva de acuzativ.

Întrucît adesea se face greşeala de a socoti verbul *a fi* tranzitiv, ar fi fost necesar să se sublinieze că acesta nu este niciodată tranzitiv.

Nu putem fi de acord cu părerea autorului că un complement direct poate fi apropiat de un circumstanţial de mod cînd este exprimat printr-o locuţiune adverbială. Complementul direct nu se exprimă prin locuţiune adverbială, ci prin substantive ce se repetă, fiind legate prin diferite prepoziţii, potrivit sensului comunicat. În exemplul dat „Ca să-şi plătească lipsuri viitoare, înghiţea *felie după felie* şi întingea în topitură bucăţi mari de mămăligă pe care le căptuşea apoi cu brînză" (M. Sadoveanu), *felie după felie* e un complement direct, exprimat prin substantivul *felie* repetat, iar prepoziţia *după* leagă cele două substantive. Acest complement direct exprimă o acumulare.

La complementul circumstanţial de mod era necesar să se amintească că poate fi exprimat prin gerunziu. În cazul acesta, verbul la gerunziu e din aceeaşi zonă semantică cu verbul de-

terminat (de exemplu, Vine *alergînd*). Elementul predicativ suplimentar e prea sumar prezentat (p. 170—171), exemplificîndu-se doar cu texte în care e exprimat prin adjectiv sau prin substantiv.

Semnalez cîteva scăpări ce printr-o atentă verificare a șpalturilor ar fi putut lipsi.

La p. 74 se spune că numele predicativ poate fi exprimat prin orice parte de propoziție (!) — în loc de parte de vorbire — în afară de articol, prepoziție și conjuncție.

Despre *ci* se afirmă că ar coordona disjunctiv (!) — p. 89 — în loc de adversativ,

Pe lîngă propoziția exemplificată: predicativă sau atributivă sînt tipărite cu aldine, fără să fie cazul, și propozițiile ce urmează (atributivă și temporală) — p. 96, p. 111.

Pentru distingerea locuțiunilor prepoziționale cauzale de locuțiunile conjuncționale corespunzătoare se specifică posibilitatea identificării fără ezitare a locuțiunii conjuncționale datorită prezenței conjuncției *că*, la finală (!) — în loc de prepoziție cauzală.

Deși are o seamă de lipsuri pe care mi-am îngăduit să le semnalez, volumul de față, destinat îndeosebi elevilor și profesorilor de limba română și într-o măsură mai mică cercetătorilor de specialitate, se numără printre lucrările de o utilitate practică incontestabilă.

VALERIA BOTIȘ

METODICA PREDĂRII ISTORIEI PATRIEI *

Problemele de metodică ridică în învățămîntul contemporan multe dificultăți. Dintre acestea cele mai importante se referă la asigurarea unui caracter funcțional al cunoștințelor. În acest context, considerăm binevenite măsurile luate de Ministerul Învățămîntului de a se elabora metodici pentru predarea diferitelor discipline la clasele I—IV (mai puțin pentru clasele V—VIII și aproape de loc pentru învățămîntul liceal). *Metodica predării istoriei patriei* răspunde unor nevoi stringente pe care autorii le-au satisfăcut în cea mai mare parte.

Acest manual se caracterizează prin două trăsături esențiale: problemele sînt tratate în spiritul didacticii contemporane și rezolvarea lor are un pronunțat caracter practic, autorii valorificînd în felul acesta o bogată experiență personală. Nu ne vom referi la toate problemele tratate în cele șapte capitole ale manualului, ci vom stărui asupra elementelor noi ce ni se par mai valoroase. Manualul scoate în evidență două idei fundamentale ce i-au călăuzit pe autori: funcția formativă și integrativă a istoriei și procesul înțelegerii istoriei.

Funcția formativă a istoriei — căreia i-a fost rezervat un capitol — este surprinsă sub toate aspectele. Se insistă, pe bună dreptate, în primul rînd, asupra cultivării patriotismului socialist prin predarea istoriei. Autorii precizează că această sarcină se realizează prin narrarea și comentarea evenimentelor istorice sau a conduitei eroilor — „Pentru a se releva, se subliniază în manual, funcția motivațională a sentimentelor de care au fost animați eroii" (p. 32). O altă latură formativă o reprezintă dezvoltarea gîndirii elevilor prin predarea acestei discipline. Acest proces, apreciază autorii, se realizează prin stimularea operațiilor gîndirii în procesul formării reprezentărilor și noțiunilor de istorie, folosindu-se conversația euristică, prin sistematizarea cunoștințelor pe baza interdependenței fenomenelor istorice. Analizînd conversația — ca metodă de predare și verificare a cunoștințelor — autorii atrag atenția asupra întrebărilor euristice care pun pe elevi în situația de a face asociații și comparații, de a stabili legături cauzale și de a formula chiar judecăți de valoare.

Funcția integrativă a istoriei este abordată prin acest manual pentru prima dată într-o lucrare de metodică. „Cunoștințele de istorie și stările afective cu care se asociază — apreciază autorii — îndeplinesc și o funcție integrativă, deoarece contribuie la integrarea viitorului cetățean în specificul social, politic și cultural al comunității naționale" (p. 47). În prezentarea acestei funcții a istoriei, autorii insistă

* V. Popeangă, N. Roșuț, Gr. Ștefan, *Metodica predării istoriei patriei, clasele I—IV*, Manual pentru liceele pedagogice, Editura didactică și pedagogică, București, 1970.

asupra cultivării sentimentelor de responsabilitate şi datorie civică, asupra înţelegerii, de către elevi, a fenomenelor contemporane.

Înţelegerea istoriei de către elevii claselor I—IV reprezintă o problemă cu destule necunoscute pentru învăţători. De aceea, autorii, conştienţi de acest fapt, au acordat importanţa cuvenită modalităţilor de înţelegere a istoriei. *Explicaţiei,* în predare, i s-a acordat în manual un loc deosebit. În acest sens se insistă asupra prezentării fenomenelor istorice într-o perspectivă cauzală şi axiologică, în vederea înţelegerii şi aprecierii corecte a trecutului. Se precizează, de exemplu, că prin explicaţie „se statornicesc legăturile cauzale dintre aceste fenomene şi se emit aprecieri asupra faptelor istorice" (p. 61). Mai mult : „Explicaţia nu va fi restrînsă la relaţia cauză-efect, ceea ce ar duce la un proces de intelectualizare a studiului istoriei, ci trebuie să vizeze sentimentele de care au fost animate masele populare, ţelul pentru care au luptat, conduita lor patriotică" (p. 35).

În manualul de metodica predării istoriei se pune accentul pe problemele practice concrete ale predării istoriei. Formarea noţiunilor de istorie — problema centrală a laturii informative a istoriei — nu este tratată în termeni generali, ci se insistă asupra unor cazuri concrete — noţiunea de răscoală, patrie, popor etc. În cazul utilizării materialului didactic, autorii trec la demonstrare (Vezi analiza tablourilor „Atacul de la Smîrdan" şi „România rupîndu-şi cătuşele").

De mare utilitate pentru viitorul învăţător sînt problemele abordate în capitolele V şi VI, care analizează lecţia ca formă de bază a predării cunoştinţelor de istorie şi, respectiv, activitatea în afară de clasă şi extraşcolară la istorie a elevilor din clasele I—IV. Spre exemplu, fiecare tip de lecţie este însoţit de prezentarea unui plan de lecţie model. Analiza procedeelor metodice este urmată de atente exemplificări concrete.

Pentru lărgirea orizontului metodic al elevilor, autorii au analizat şi activitatea în afară de clasă şi extraşcolară, insistînd asupra modalităţilor de valorificare educativă a conţinutului acestei activităţi. Preocuparea de valorificare educativă a întregului proces de predare a istoriei în primele patru clase rămîne constantă în această lucrare de metodică. Procedeele metodice sînt analizate în manual prin aceeaşi optică : valorificarea resurselor educative ale istoriei.

În funcţie de scopul didactic al lucrării, autorii au reuşit să elaboreze un manual concentrat, într-un limbaj clar, bogat în exemplificări bine selecţionate dintr-o îndelungată experienţă didactică.

Prof. C. STOICULESCU
Prof. G. KOVACS

VITRINA CU CĂRŢI

(cărţi noi apărute în Editura didactică şi pedagogică)

Bădina Ovidiu ş. a. : *Pedagogie socială. Concepţii, preocupări şi experienţe în România dintre cele două războaie mondiale,* 205 p.

Caiete de pedagogie modernă nr. 1, Clasa I — Copii de 6 ani, 184 p.

Caiete de pedagogie modernă nr. 2, Pedagogie comparată, 163 p.

Stanciu Stoian : *Metodologia comparativă în educaţie şi învăţămînt.* Pedagogie comparată, 328 p.

Bruner S. Jerome : *Pentru o teorie a instruirii,* trad. din limba engleză de Sandu Lăzărescu, 204 p.

Institutul de ştiinţe pedagogice, coordonator Ioan Cerghit : *Didactica filmului şcolar.* Contribuţii, 232 p.

Clopoţel Ion : *Originile, dezvoltarea şi desăvîrşirea limbii române literare,* 98 p.

Morărescu S., Péterfy Emilia, Morărescu Elvira, Bendorfeanu Doina : *Metodica predării limbii române pentru clasele I—IV din şcolile cu limbile de predare ale naţionalităţilor conlocuitoare,* 206 p.

MATEMATICA ÎN LICEU *

Programa şcolară de matematică a înregistrat unele modificări în urma acţiunii de modernizare a învăţămîntului în general şi a matematicii în special. Cum este şi firesc, acţiunea de modernizare a conţinutului matematicii ca obiect de învăţămînt ar fi fost lipsită de eficienţă, dacă nu s-ar fi încercat să se elaboreze manuale noi şi să se facă apel şi la alte mijloace şi metode de predare.

Cum însă profesorul este chemat să desfăşoare o muncă susţinută pentru realizarea procesului de învăţămînt, era normal ca în sprijinul profesorului de matematică să nu se vină numai cu o programă în care să fie indicate disciplinele, temele şi numărul de ore de predare, ci şi cu lucrări cu caracter metodic, care să orienteze profesorul, să-l ajute în precizarea scopului urmărit prin predarea matematicii în şcoală: un scop instructiv-educativ-formativ.

Lucrarea elaborată de conf. univ. Eugen Rusu este menită să vină în sprijinul profesorului de matematică animat de dorinţa obţinerii unor rezultate cît mai bune şi frămîntat de multiplele probleme care se ivesc în procesul de modernizare. Autorul pune probleme, le discută şi motivează anumite concluzii la care ajunge, subliniind de fiecare dată şi faptul că matematica are un puternic rol formativ (lucru care se cam uită).

Matematica nu poate fi considerată o suită de reţete necesare rezolvării problemelor ce se găsesc în manualele şcolare sau în culegerile de probleme. Drept urmare, cartea la care ne referim nu se adresează acelui profesor care ar dori să găsească aci lecţii gata pregătite, lecţii model pe care să le reproducă în activitatea sa la catedră. Dacă lucrurile ar sta aşa, atunci profesorul ar putea fi foarte bine înlocuit printr-o maşină de învăţat elevii, iar despre munca de creaţie pe care o desfăşoară adevăratul profesor nu s-ar mai putea vorbi chiar nimic. De altfel, însuşi autorul şi-a intitulat lucrarea *Matematica în liceu*, probleme de metodică şi nu Metodica predării matematicii în liceu.

Cartea cuprinde patru părţi: în prima parte, intitulată *Probleme generale ale învăţămîntului*, se vorbeşte despre problema modernizării învăţămîntului, metodă, problema structurii învăţămîntului matematic, matematica-proces şi matematica-rezultat, matematica în învăţămînt, consideraţii asupra programelor, mobilurile activităţii matematice a elevilor.

Partea a doua se ocupă de *metodica predării geometriei*, subliniind cîteva idei conducătoare în predarea geometriei şi furnizînd preţioase indicaţii metodice cu privire la predarea temelor care figurează în programa de geometrie, ideea centrală fiind aceea că elevul trebuie să participe intens la procesul de descoperire a proprietăţilor figurilor geometrice.

Partea a treia se intitulează *Metodica trigonometriei* (şi nu a predării trigonometriei), în linii mari urmărind aceleaşi idei şi cuprinzînd indicaţii metodice bogate şi interesante.

Partea a patra, *Metodica predării algebrei*, cuprinde obiectul algebrei şi al algebrei elementare şi consideraţii metodice privind fiecare capitol prevăzut în programa şcolară.

Pe o întindere de aproape 400 pagini sînt presărate răspunsuri la multe întrebări pe care şi le-au pus şi încă le mai pun mulţi profesori de matematică privitor la activitatea lor, la scopul predării matematicii în liceu, la rezultatele obţinute, la cauzele unor insuccese. Printre rînduri străbate parcă, o undă de nemulţumire cu privire la unele concepţii despre matematica şcolară, care nu ţin seama de cea mai preţioasă realitate: omul.

„Nu să pregătim un *practician* orb, dar nici *un teoretician rupt de problemele realităţii*" (spune autorul acestei lucrări) şi adaugă: „Să creştem un om cu un orizont complet".

Prof. GHEORGHE CĂLUGĂRIŢA

* Eugen Rusu, *Matematica în liceu* (Probleme metodice), Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970.

PROBLEME DE DEFECTOLOGIE (VII) *

Poate că nicăieri în pedagogie nu se simte o mai acută nevoie de literatură adecvată ca în acea zonă aparţinînd pedagogiei speciale (defectologiei). Căci, dacă dificultatea şi complexitatea sînt îndeobşte recunoscuţi ca parametri ai acţiunii educative, indicele acestora e cu atît mai ridicat în cîmpul multiplu variat şi labil al diferitelor deficienţe care afectează personalitatea elevilor cuprinşi în învăţămîntul special.

Pentru a stăpîni acest imperiu al variabilelor ce vizează în diverse grade patologicul, pentru a dirija conştient mlădiţele mai firave ori mai viguroase spre limita superioară a normalului, cadrele didactice care lucrează în acest domeniu (cu atît mai mult cu cît — se ştie — nu toate beneficiază de o pregătire specială adecvată) manifestă întotdeauna cerinţa firească pentru un plus de informaţie ştiinţifică.

În întîmpinarea unei asemenea dorinţe şi, mai ales, a unei asemenea imperioase necesităţi vine şi acest al şaptelea „caiet pedagogic", intitulat generic *Probleme de defectologie*, elaborat de un colectiv de binecunoscuţi cercetători ai Institutului de ştiinţe pedagogice.

Remarcăm în primul rînd aria largă a tematicii volumului. Aceasta se exprimă fie prin abordarea diferitelor deficienţe (întîrziere mintală, hipoacuzie, surditate, ambliopie, orbire, tulburări de vorbire sau de comportament), fie prin relevarea — în condiţiile acestor deficienţe — a unor probleme specifice privind conţinutul procesului instructiv-educativ (aritmetică, geometrie, limbă română — vorbire — gimnastică etc.).

Se evidenţiază de asemenea gradul înalt de eficienţă al studiilor, conferit de caracterul lor experimental — aplicativ, vizînd în spre optimizarea acţiunii educative prin soluţii practice concrete. În acest sens, fiecare studiu se constituie drept rezultat al unei cercetări aparte, atente şi fructuoase, minuţios elaborate, pornind de la ipoteză, obiective, experimente şi concluzii. La acestea se adaugă

* *Probleme de defectologie* (VII) (Sub redacţia: M. Roşca şi V. Mare), E.D.P., Bucureşti, 1970. 262 p.

și folosirea competentă — între minuție și exhaustivitate. — a aparatului bibliografic.

Deși reușita, probitatea științifică, sînt caracteristici esențiale ale fiecărui studiu, distingem, totuși, cîteva nume (psihologii: V. Mare, M. Roșca, pedagogii: L. Măescu-Caraman, Gh. Radu, medicii: Vl. Constantinescu, M. Peteanu) și n-o facem pentru a stabili neapărat o ierarhie valorică, ci pentru a sublinia în acest fel permanența unor preocupări insistente, meritorii, ale acestor autori pentru problemele atît de spinoase ale învățămîntului special din țara noastră.

În încheiere, încă o remarcă: ținuta grafică, litera, hîrtia, coperta, mult îmbunătățite față de volumele anterioare. O recomandare: mai multă atenție în redactarea rezumatelor în limbi străine (de exemplu, vezi scrierea cuvîntelor: *d'un* și întregul paragraf 3, de la pg. 55, complet confuz).

„ANALELE UNIVERSITĂȚII BUCUREȘTI"

— Seria pedagogie, 1969 —

Destinată promovării noului, experienței științifice înaintate, distinsa publicație universitară își îndeplinește misiunea abordînd cu mijloacele sale specifice problematica pedagogică.

Volumul reprezintă un „summum" de comunicări științifice (în sensul larg al cuvîntului) aparținînd, în special, cadrelor didactice de la catedra de pedagogie a Universității București.

De la început se cuvine a remarca înalta ținută științifică, maniera autentic modernă a punerii și rezolvării — parțiale firește — a unora dintre problemele ce frămîntă pedagogia contemporană. Se întîlnesc în paginile publicației atît studii ample de nuanță explicit teoretică, cît și altele cu un pronunțat caracter de cercetare științifică concretă, recenzii competente privind recente lucrări de specialitate din literatura străină, ca și cronici „la zi" ale vieții științifice.

Probleme centrale de pedagogie contemporană: statutul științific al pedagogiei (Stanciu Stoian), personalitatea — scop al educației (Gh. Dumitrescu și A. Manolache), pedagogia ca obiect al cursurilor universitare (O. Șafran, B. Grigoriu, M. Cozma), mijloacele moderne de învățămînt (I. Cerghit), instruirea programată (P. Stoleru - Constantinescu și V. Lupu), sînt însoțite de o argumentație bogată, care unește organic datele bibliografice și efortul — sublimat — al cercetărilor personale, originale.

S-ar putea reproșa unora dintre studii abundența de citate (53 de nume în 15 pag. la primul studiu, 32 de nume în cel de-al doilea, 26 în 9 pag. în cel de-al șaptelea — sub rezerva că acesta exprimă „puncte de vedere"), ceea ce fragmentează, ba uneori sufocă aportul realmente valoros al autorilor. Aceleași fenomene se manifestă în cazul altora, printr-o prelucrare insuficient de laborioasă a datelor obținute din investigarea concretă (studiul al 11-lea și al 12-lea).

Impresionează neplăcut unele neglijențe stilistice, începînd cu formularea titlurilor, unele lungi și inadecvate (de exemplu, al patrulea și al șaptelea studiu) și continuînd cu exprimări deficitare gramatical. Spicuim la întîmplare: „premergătoarea erei *științifice*" (?) p. 10... „de pe poziții cînd *mai* progresiste cînd *mai* reacționare" (p. 11) sau... „...cel de al doilea (sens) e *mai* în atenția" (p. 12), ...„puncte de vedere privitoare la"... (p. 85).

Supărătoare sînt și micile scăpări grafice: Dotreus, Ribinstein, l'acquizition (în loc de Dottrens, Rubinstein și l'acquisition, de la p. 71, 127 și, respectiv, 105.

În ciuda acestor neajunsuri, considerăm că volumul constituie pentru toți cei ce se ocupă de educarea tinerei generații din țara noastră un veritabil succes publicistic al literaturii pedagogice, un început meritoriu care se cere continuat și amplificat.

TOMA STAN

„STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ—BOLYAI"

(Series Psychologia-Paedagogia, anul XV, 1970, Cluj)

Inserează materiale tratînd unele din principalele probleme ale învățămîntului, mult frămîntate în prezent: alegerea profesiunii, autoaprecierea cunoștințelor de către elevi, rezolvarea de probleme ca proces psihologic, conținutul învățămîntului, instruirea programată, practica pedagogică a studenților etc.

Primul articol din volum este intitulat *Alegerea adecvată a profesiunii de către elevi în raport cu reușita la învățătură și cu aspirațiile lor profesionale*, în care prof. univ. dr. A. Chircev demonstrează corelația dintre succesul școlar și motivele ce-l determină, precum și locul aspirațiilor profesionale ale elevilor. Datele obținute pe baza investigării elevilor din cîteva școli experimentale din Cluj demonstrează că elevii se grupează frecvent în trei categorii: 1) cei cu succese școlare care au și aspirații profesionale bine conturate; 2) cei cu succese școlare, dar fără aspirații precise către o anumită profesiune; 3) elevi cu nivel scăzut la învățătură, la care aspirațiile profesionale ori lipsesc, ori sînt la un nivel scăzut, ori oscilează.

O temă interesantă tratează și articolul *Nivelul de aspirație și autoaprecierea cunoștințelor la elevi*, semnat de B. Zörgö și Z. Tanu. Autorii fac constatarea că la elevii claselor V—VIII autoaprecierea mintală a cunoștințelor corelează într-o măsură mai mare cu performanțele prealabile decît cu cele actuale, ceea ce înseamnă că autoaprecierea mintală este determinată în mare măsură de nivelul de aspirație al elevilor și numai într-o mică măsură de cunoașterea obiectivă a performanțelor. Ei indică și măsuri pentru dezvoltarea capacității de autocontrol și apreciere, precum și pentru ridicarea nivelului de aspirație al elevilor.

Prof. univ. dr. D. Salade semnează articolul *Cunoaștere, autocunoaștere și autoeducație*, o cercetare asupra particularităților de cunoaștere a elevilor de către diriginte și părinți, asupra autocunoașterii și mijloacelor de autoeducare de care dispun elevii în liceu.

În articolul *Conținutul învățămîntului și dezvoltarea științei*, prof. univ. dr. A. Dancsuly își expune punctul de vedere privind îmbunătățirea planurilor și programelor de învățămînt, a manualelor, prin: selecția riguroasă a cunoștințelor, noi forme de sistematizare a acestora și corelarea disciplinelor de învățămînt în spiritul noilor tendințe de dezvoltare a științei.

Conf. univ. I. Radu semnează articolul *Rezolvarea de probleme ca proces psihologic*. Prin analiza problemelor de geometrie în clasele VII—VIII

şi prin introducerea unor distincţii, autorul oferă unele premise pentru problema modelării în activitatea intelectuală şi, de asemenea, unele aplicaţii practice pentru metodica rezolvării de probleme.

După părerea noastră, toate materialele ar fi fost bine să fie prezentate în extenso în limba română. Cîteva observaţii de amănunt, care nu sînt de natură să minimalizeze valoarea lucrărilor, credem că n-ar strica să fie luate în considerare la elaborarea viitoarelor volume. Astfel: formularea unor titluri lungi, (p. 3, 13, 56, 93, 135) sau alte formulări de titluri „Unele probleme" (p. 56), care se şi repetă cu titlul de la p. 133 („Unele...").

Volumul mai cuprinde o serie de materiale interesante, semnate de I. Lászloffy, W. Roth, M. Chişu, M. Ionescu, G. Munteanu, I. Drăgotoiu, V. Goia, precum şi lucrări ştiinţifice ale studenţilor I. Druţu, M. Predescu şi V. Preda.

DINCĂ SOARE

O NOUTATE UTILĂ

Recent a văzut lumina tiparului prin grija Editurii didactice şi pedagogice lucrarea *Economia şi organizarea întreprinderilor agricole socialiste*.

Rod al activităţii reputatului economist agrar prof. univ. dr. doc. Ioan C. Vasiliu, lucrarea, elaborată în conformitate cu programa analitică, cuprinde sintetic complexitatea problemelor disciplinei de economie şi organizarea întreprinderilor agricole socialiste, are sarcina „asigurării cunoştinţelor de bază teoretice şi practice necesare cadrelor de profesori de ştiinţe naturale şi agricole pentru înţelegerea justă a problemelor economico-organizatorice ale agriculturii socialiste şi să contribuie în mod substanţial la pregătirea lor generală şi de specialitate, la justa lor orientare în munca didactică şi obştească pe care o vor desfăşura în mediul sătesc" (p. 5).

Pornind de la definirea obiectului disciplinei — întreprinderea agricolă socialistă şi procesele economice ale producţiei în cadrul acesteia, autorul evidenţiază necesitatea cunoaşterii structurii organizatorice a unităţilor de producţie şi a esenţei lor social-economice, a particularităţilor specifice producţiei agricole.

Sînt prezentate particularităţile unităţilor socialiste de producţie, caracteristicile producţiei agricole, particularităţile economico-organizatorice şi implicaţiile asupra organizării proceselor de muncă şi a muncii.

Studierea lucrării atestă că a face agricultură înseamnă a cunoaşte nu numai solul, planta, climatul, dar şi organizarea producţiei ca atare, în scopul dirijării mijloacelor tehnice şi economice pentru ca agricultura să poată răspunde pe deplin funcţiunilor ei sociale.

Lucrarea, prin nivelul şi stilul ales în care este scrisă, constituie o sursă nesecată de probleme ce trebuie aprofundate, o invitaţie la studiul şi fixarea legilor de adaptare continuă a agriculturii la continua dezvoltare a economiei.

Dr. ing. ION BOLD

Manuale şcolare italiene

ARITMETICA ŞI GEOMETRIA PENTRU ŞCOALA MEDIE *

Pe linia modernizării programelor şi manualelor de matematică, cele două lucrări didactice ale profesorului Paolo Oriolo vin să satisfacă una din cerinţele fundamentale ale procesului de restructurare a cunoştinţelor matematice în şcoală : necesitatea de a se introduce conceptele tradiţionale în legătură cu unele concepte moderne (mulţimi, operaţii etc.). Pornind de la necesitatea de a se efectua operaţii cu diferite mulţimi de numere cunoscute de elevi, autorul extinde în mod treptat noţiunea de număr. Pe mulţimea numerelor naturale este posibil să se efectueze numai două din cele 4 operaţii şi anume: adunarea şi înmulţirea, care se numesc legi de compoziţie interne comutative şi asociative, deoarece rezultatul acestor operaţii aparţine aceleiaşi mulţimi. Operaţia de împărţire pe aceste mulţimi (mulţimea numerelor naturale) conduce la consfruirea unui alt edificiu numeric: mulţimea numerelor raţionale. Mulţimea numerelor raţionale constituie o extensie a mulţimii numerelor naturale. Extragerea rădăcinii pătrate, operaţie inversă ridicării la putere, nu este posibilă totdeauna pe mulţimea numerelor, raţionale. Necesitatea de a face posibilă această operaţie conduce la conceptul de număr iraţional.

Pentru a se putea pune în evidenţă conceptul de grup, în modul cel mai general, faţă de operaţia oarecare, definită pe mulţimi care nu mai sînt numerice, se studiază mulţimea transformărilor geometrice. Mulţimea transformărilor geometrice plane constituie grup faţă de o anumită operaţie, ca de exemplu produsul translaţiilor (compunerea succesivă a translaţiilor).

Avantajul folosirii mulţimilor transformărilor geometrice plane, pentru a putea ilustra concepte mai generale, este determinat de două cerinţe pedagogice: a) oferă exemple intuitive şi accesibile care pot fi studiate la acest nivel şcolar ; b) sensul unor noţiuni moderne poate fi înţeles mai uşor, dacă în afară de exemple se pot prezenta elevilor şi contra exemple. Aşa de exemplu, elevii pot înţelege mai uşor de ce produsul a două simetrii succesive în raport cu două puncte este o translaţie. Deci, produsul simetriilor succesive în raport cu două puncte este o lege de compoziţie externă.

O serie de proprietăţi ale egalităţii numerelor raţionale, care conduce la conceptul fundamental de echivalenţă, se studiază după ce în prealabil numărul raţional a fost introdus în mod clasic, din necesitatea extinderii numerelor raţionale. În felul acesta, autorul îmbină două aspecte : tradiţional, pornind de la necesitatea de a se efectua totdeauna împărţirea numerelor

* Paolo Oriolo, *Aritmetica ed elementi di algebra per la scuola media*, Edizioni scolastiche, Mondadori, 1969.

și modern, legat de definirea numărului rațional ca un cuplu (pereche) ordonat de numere. În general, cele două aspecte se împletesc pe parcursul cărții, pe fondul unei puternice motivații, ceea ce conferă materialului de învățare o apreciabilă valoare didactică. Claritatea și simplitatea prezentării unor teorii matematice, ordonarea logică a cunoștințelor pentru a se asigura o creștere treptată a dificultăților de însușire sînt calități pedagogice excelente ale *acestor manuale*.

Îmbinînd într-un mod unitar aspectele logice ale predării geometriei cu prezentările istorice, autorul reușește să trezească interesul elevilor pentru studiul acestei discipline. Construcția geometriei, pornind de la modele concrete materiale, urmată de descoperirea proprietăților geometrice ale figurilor, conferă o motivație învățării geometriei de către elevi, specifică particularităților lor de vîrstă. Urmînd calea de la modele spre teorii mai abstracte, autorul acordă o importanță egală și construcției de figuri geometrice cu rigla și compasul. Cartea de geometrie cuprinde un număr însemnat de exerciții și probleme, ce permit o creștere treptată a gradului de independență în rezolvări.

VASILE ȘTEFĂNESCU

LATINA — LIMBĂ VIE *

Latina — limbă vie este titlul manualelor de limba latină pentru școala medie din Italia, alcătuite de cunoscutul profesor Giuseppe Pittano, cu colaborarea profesoarei G. C. Codrignani și apărute în editura pentru manuale didactice Mondadori.

Acest titlu, precum se subliniază de la început în prefața la manualul pentru clasa a II-a medie, nu are un scop polemic, nu vrea să militeze, cu alte cuvinte, pentru a restabili limba latină în drepturile culturale pe care le avea în secolele trecute, ci este pur și simplu un indicator sugestiv pentru copiii de 12—13 ani, cărora, în școala obligatorie de cultură generală, limba latină le pune la dispoziție cunoștințe suficiente pentru a înțelege procesul de evoluție a limbii italiene, pentru a-și învăța adică mai temeinic propria lor limbă, raportînd-o la sursa ei principală de formație.

Pornind de la aceste considerații și respectînd programa, care prevede ca în clasa a II-a a școlii medii să se arate înrudirile și deosebirile dintre italiană și latină prin intermediul lecturii de texte ușoare și al unor cunoștințe elementare de gramatică latină, fiecare lecție din manualul de clasa a II-a are un text de bază, în limba latină, cu traducerea în italiană alături, însoțit de următoarele rubrici :

— asemănări și deosebiri între latină și italiană privind construcțiile gramaticale ;

— cercetări etimologice indicînd cuvinte care se găsesc în ambele limbi, fie cu forme identice, fie cu diferențe intervenite de-a lungul timpului, pentru ilustrarea cărora textele sînt alese din orice epocă și din orice autor, dîndu-se totodată posibilitatea de a se urmări cuvintele latinești intrate în limba italiană, atît pe cale populară, cît și pe cale cărturărească ;

— curiozități lingvistice și de istorie a cuvintelor, expuse într-o formă ușoară și atrăgătoare :

— rubrica *Al lavoro !* (*La muncă !*), cu exerciții aplicative pe care elevii trebuie să le facă pentru însușirea vocabularului și a gramaticii ;

— explicații asupra noilor cunoștințe gramaticale din lecție ;

— în sfîrșit, după fiecare grup de lecție, *Un po-d ordine* (*Puțină ordine*) este rubrica în care cunoștințele gramaticale sînt sistematizate în paradigme și reguli, pentru a fi mai bine însușite și reținute.

O antologie de texte ușoare în limbile latină și italiană, tabele gramaticale și de transformări fonetice mai frecvente în trecerea de la o limbă la alta, precum și un scurt vocabular latino-italian și italiano-latin completează manualul de clasa a II-a medie.

Manualul de clasa a III-a medie, continuînd pe cel din clasa precedentă și avînd îndeosebi menirea de a pregăti pe elevi pentru studiul latinei în liceu, pune accentul pe cunoștințele de gramatică, pe care le sistematizează după același plan din manualul clasei a II-a. Astfel, fiecare lecție are un text-bază, după care urmează explicarea noilor cunoștințe de gramatică și exercițiile aplicative pentru însușirea vocabularului și a gramaticii, însoțite de versuri, cu același scop, iar la rubrica *Latina — limbă vie* sînt date cuvintele, expresiile și maximele latinești folosite astăzi. Și manualul de clasa a III-a este completat cu o bogată antologie de texte, cu traducerea alături sau fără traducere, cuprinzînd episoade istorice sau învățături morale, precum și cu un vocabular latino-italian și italiano-latin.

Ambele manuale se impun prin competența și străduința autorilor, care au reușit să aleagă din literatura latină, clasică și medievală, pentru studiul istoric al limbii italiene, cele mai semnificative texte, ale căror idei constituie fondul de cultură generală umanistă necesar oricărui tînăr al vremii noastre. De asemenea, manualele impresionează prin caracterul metodic al grupării materialului pe lecții și prin grija editurii de a folosi în pagini imprimarea în roșu pentru ceea ce autorii au socotit că trebuie subliniat în mod deosebit, ca și prin ilustrațiile bine alese și cu excelente condiții de execuție tehnică, reprezentînd cele mai multe, aspecte din viața și istoria romană.

DAVID POPESCU

* G. Pittano — G. C. Codrignani, *Latino— lingua viva per la seconda classe della scuola media* (304 p. + 63 ilustrații, ed. a IX-a, 1969) și *Latino-lingua viva per la terza classe della scuola media* (512 p. + 106 ilustrații, ed. a VI-a, 1970), Edizioni scolastiche Mondadori.

Журнал по педагогике Н. 2/1971 год

Вирджилиу Радулиан, Формирование и совершенстование кадров, руководящих внешкольной воспитательной (пионерской) работой ■ **Ион Роман**, Понятие модернизации образования в документах Румынской коммунистической партии ■ **Василе Попеску**, Наука руководства и образование ■ **Эмилия Константинеску, Николае Стэнеску**, Результать экспериментальных исследований по дидактике ■ **Вирджиния Крецу**, Включение передач: „Телевидение и кино для учащихся" в систему знаний учащихся ■ **Джулиетта Александру**, Отношения между интересами и знаниями учащихся IX-го класса общеобразовательной школы ■ **Димитрие Д. Роман**, Отношение щкола - профессия и задачи школьной и профориентации ■ **Паул Василе, Георге Арделяну**, Приобщение будущих учителей в вопросах педагогического исследования ■ **Т. Маринеску**, График школьного развития и его педагогическое значение ■ **Аркадие Санто**, Усвоение научной терминологии учащимися ■ **Ион Г. Борка**, Лаборатория для работы касающейся руководства школы ■ **Еуджен Новичков**, Направления и перспективы кибернетической педагогики ■ **Виктор Григореску**, Вопрос планирования учебной сети ■ **Виктор Илиеску**, Значение протокола школьного инспектора ■ **Георге Пэрнуцэ**, Румынская школа 400 лет тому назад ■ **Николае Албу**, Педагогические мысли в творчестве Петре Майора ■ **Динуца Марин**, Журнал „Флоаря дарурилор" о воспитании и школе ■ **Валентина Куртичану**, Борец за развитие образования в XIX-м в ■ **Джордже Вэйдяну**, Данные и замечания об образовании в Норвегии ■ **Верпер Киниц**, Понятие и развитие сравнительной педагогики в Германской Демократической Республике ■ **Константин Захирник**, Школьная и профориентация в Швейцарии ■ **Ана Мария Иким**, Тенденции к упрошению и включению в преподавании истории, географии и биологии в лицее ■ **Эмиль Пэун**, Работы советских исследователей в связи с экономикой образования. **Стелиана Нэстэсеску**, „Молодежь и семья" ■ **Валерия Ботиш**, „Вопросы синтаксиса Аурела Николеску ■ **К. Стойкулеску**, „Методика преподавания истории родины' **В. Попянгэ, Н. Рошуц, Гр. Штефан** ■ **Георге Кэлугэрицэ**, „Математика в гимназии" **Еуджена Русу** ■ **Тома Стан**, „Вопросы дефектологии" (VII) под редакцией **М. Рошка** и **В. Маре** ■ **Т. С.**, „Бюллетень Бухарестского Университета" (серия педагогика) ■ **Динка Соаре**, Студии Университатис Бабеш - Бойай" ■ **Ион Болд**, Полезная новинка ■ **Василе Штефэнеску**, „Арифметика и геометрия для средней школы ■ **Давид Попеску**, Латинеский язык—живой язык.

REVUE DE PÉDAGOGIE Nr. 2/1971

SOMMAIRE

Virgiliu Radulian, La formation et le perfectionnement du personnel qui dirige l'activité éducative extrascolaire (des pionniers) ■ **Ion Roman**, Le concept de modernisation de l'enseignement dans les documents du Parti Communiste Roumain ■ **Vasile V. Popescu**, La science de la direction et l'enseignement ■ **Emilia Constantinescu, Nicolae Stănescu**, Résultats des recherches expérimentelles de didactique ■ **Virginia Crețu**, L'intégration du message des émissions „Télécinema pour les élèves" dans le système des connaissances des écoliers ■ **Julieta Alexandru**, Les rapports entre les intérêts et les connaissances chez les élèves des classes de IXème de l'école gènérale ■ **Dimitrie D. Roman**, La relation école — profession et les tâches de l'orientation scolaire et professionnelle ■ **Paul Vasile, Gheorghe Ardeleanu**, L'initiation des futurs instituteurs dans la recherche pédagogique ■ **C. Marinescu**, Le graphique de l'évolution scolaire et sa signification pédagogique ■ **Arcadie Szánto**, L'appropriation de la terminologie scientifique par les éléves ■ **Ion Gh. Borca**, Le cabinet pour le travail concernant la direction de l'école ■ **Eugen Novicicov**, Orientations et perspectives de la pédagogie cybernétique ■ **Victor Grigorescu**, Problèmes de la planification du réseau d'enseignement ■ **Victor Iliescu**, L'importance du procès-verbal d'inspection scolaire ■ **Gheorghe Pârnuță**, Une école roumaine d'il y a 400 ans ■ **Nicolae Albu**, Idées pédagogiques dans l'oeuvre de Petru Maior ■ **Dinuța Marin**, La revue „Floarea darurilor" sur l'éducation et l'école ■ **Valentina Curticeanu**, Un combattant pour le progrès de l'enseignement du XIXème siècle ■ **George Văideanu**, Donnés et observations concernant l'enseignement en Norvège ■ **Werner Kienitz**, La conception et le développement de la pédagogie comparée dans la République Démocrate Allemande ■ **Constantin Zahirnic**, L'orientation scolaire et professionnelle en Suisse ■ **Ana-Maria Ichim**, Tendences de simplifier et d'intégration dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la biologie au lycée ■ **Emil Păun**, Préoccupations des chercheurs soviétiques concernant l'économie de l'enseignement ■ **Steliana Năstăsescu**, „La jeunesse et

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

la famille ■ **Valeria Botiș**, „Problèmes de syntaxe de la proposition" par **Aurel Nicolescu** ■ **C. Stoiculescu, G. Kovacs**, „La méthodique de l'enseignement de l'histoire de la patrie" par **V. Popeangă, N. Roșuț, Gr. Ștefan** ■ **Gheorghe Călugărița**, „Les mathématiques au lycée" par **Eugen Rusu** ■ **Toma Stan**, „Problèmes de défectologie (VII)" sous la rédaction de **M. Roșca** et **V. Mare** ■ **T.S.**, „Les Annales de l'Université de Bucarest" (serie pédagogie) ■ **Dinca Soare**, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai" ■ **Ion Bold**, Une nouveauté utile ■ **Vasile Ștefănescu**, „L'arithmétique et la géométrie pour l'école moyenne" ■ **David Popescu**, „Le latin — langue vivante".

REVIEW OF PEDAGOGICS 2/1971

CONTENTS

Virgiliu Radulian, Training and Further Training of the Staff in Charge with Extracurricular Educational Activity ■ **Ion Roman**, The Concept of Educational Modernization in the Documents of the Romanian Comunist Party ■ **Vasile V. Popescu**, Management and Education ■ **Emilia Constantinescu, Nicolae Stănescu**, Results of the Experimental Research in Teaching ■ **Virginia Crețu**, The Integration of the Content of the Broadcasts „Telecinemateca for Pupils" in the Pupils' System of Knowledge ■ **Julieta Alexandru**, The Relation between Interests and Knowledge of the Pupils in the 9th Form of the General School ■ **Dimitrie Roman**, The Relation School-Profession and the Tasks of the School and Vocational Councilling ■ **Paul Vasile, Gheorghe Ardeleanu**, The Initiation of the Prospective Schoolmasters in the Pedagogical Research ■ **C. Marinescu**, The Graphique of School Evolution and his pedagogical significance ■ **Arcadie Szánto**, The Aquisition of the Scientific Terminology by the Pupils ■ **Ion Gh. Borca**, The Cabinet for the Work of School Management ■ **Eugen Novicicov**, Trends and Perspectives in Cybernetic Pedagogy ■ **Victor Grigorescu**, Problems of Planning in Educational Network ■ **Victor Iliescu**, The Value of the Report of School Inspection ■ **Gheorghe Pârnuță**, A Romanian School 400 Years Old ■ **Nicolae Albu**, Pedagogical Ideas in Petru Maior's Work ■ **Dinuța Marin**, The Magazin „The Gifts' Flower" about Education and School ■ **Valentina Curticeanu**, A Fighter for the Advancement of Education in the 19th Century ■ **George Văideanu**, Data and Observations about the Education in Norway ■ **Werner Kienitz**, The Conception and the Development of Comparative Education in D.D.R. ■ **Constantin Zahirnic**, The School and Vocational Councilling in Switzerland ■ **Ana-Maria Ichim**, Trends of Simplification and Integration in Teaching History, Geography and Biology in the Lycée ■ **Emil Păun**, Concerns of the Soviet Research Workers in Educational Economy ■ **Steliana Năstăsescu**, „Youth and Family" ■ **Valeria Botiș**, „Problems of Sentence Syntax" by **Aurel Nicolescu** ■ **C. Stoiculescu, G. Kovacs**, „Methodology of Teaching the History of our Country" by **V. Popeangă, N. Roșuț, Gr. Ștefan**, ■ **Gheorghe Călugărița**, „Mathematics in the Lycée" by **Eugen Rusu** ■ **Toma Stan** : „Problems of Defectology" (VII) edited by **M. Roșca** and **V. Mare** ■ **T. S.**, „Annals of Bucharest University" (Pedagogics) ■ **Dinca Soare**, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai" **Ion Bold**, A Useful Novelty ■ **Vasile Ștefănescu**, „Arithmetics and Geometry for the Secondary School ■ **David Popescu**, „Latin — a Living Language".

EDUCATORI,

ÎNVĂŢĂTORI,

PROFESORI!

Abonaţi-vă la

„Revista de pedagogie“

Pentru a vă asigura cu regularitate revista şi a avea completă colecţia, abonaţi-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiţi-vă de serviciile factorilor poştali, secţiilor de difuzarea presei şi oficiilor poştale.

43 417

„Grafica nouă“ — c. 20

LEI 5

I 4025

REVISTA DE PEDAGOGIE

3

ANUL XX * MARTIE, 1971

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

REVISTA DE PEDAGO
ARTIE, 1971 ● Nr. 3

1990 - IUL 2005 1. IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU,
membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BARSĂNESCU,
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct
Institutul de ştiinţe pedagogice ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGA ;

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN;

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. CONSTANŢA SORIK, secretar general de redacţie ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. COSTIN ŞTEFĂNESCU ;

Prof. univ. dr docent DIMITRIE TODORAN,
membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor şef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU,
membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice;

Prof. MARIN VIŞAN.

Colectivul de redacţie : prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE.

Redacţia: BUCUREŞTI, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sector 6; telefon 15.85.74

I 4025

BIBLIOTECA ASTRA
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

IAN 2022

		Pag
	STUDII	
Traian Pop	Dirigintele în sistemul muncii educative din școală	3
Leon Țopa	Sistemul social integral și sistemul de învățământ	12
Emil Bâldescu	Cartea școlară și televiziunea	20
Tiberiu Bogdan	Comportamentul deviant juvenil	30
	50 DE ANI DE LA CREAREA PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN	
Ioan Cerghit	Cultivarea dragostei pentru P.C.R. — latură esențială a educației patriotice . . .	36
Ion Gh. Stanciu	Conducerea de către P.C.R. a procesului de democratizare a învățământului în anii 1944—1947	41
Simion I. Pop	Metodologia cercetării științifice și a predării științelor sociale în scrierile lui Lucrețiu Pătrășcanu	46
	CERCETĂRI—EXPERIMENTE	
Romulus Crăciunescu	Relațiile preferențiale în clasa de elevi și rezultatele școlare	53
Valeriu Oros	Programarea și experimentarea unor categorii sintactice.	61
Ecaterina Barto	Testul — mijloc obiectiv de apreciere a cunoștințelor de limbă străină	72
	PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE	
Iulian Ionașcu	Seminarul de filozofie și conștiința de sine a adolescentului	78
Cezar Cășeriu	Randamentul lecției de științe biologice . .	82

12 - 863

Pag.

DEZBATERI

Contemporaneitatea și conceptul de cultură generală . . . . . .

Ștefan M. Milcu — O cultură generală nu există decît în relație cu una specială 87

Solomon Marcus — Cultura generală pune accentul nu pe latura acumulativă, ci pe cea formativă, nu pe rutină, ci pe creativitate 89

Nicolae Mărgineanu — Sensul culturii contemporane și rosturile școlii. 91

Gheorghe Bulgăr — Cultura generală : acumulare prin selecția informațiilor și aplicarea lor la cerințele continue ale activității practice 94

Octav Onicescu — Modernizarea conținutului matematicii în liceu. 96

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Ion T. Radu — În centrul preocupărilor școlii din U.R.S.S. — educația prin muncă 98

Ion Păduraru, Romeo Dăscălescu — Activitățile practice în învățămîntul de cultură generală din R. P. Ungară 103

Maria Gabrea — Educatorii și destinul omenirii 106

Elena Moldovan — Școala de experimentare din Morbylanga (Suedia) 107

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Al. Gheorghiu, T. Mucica, M. Mironescu, J. Iancu, N. Drăgan — Mașina în procesul de învățămînt . . . 110

Ion Orghidan — Un veac de la înființarea școlii normale din București a Societății pentru învățătura poporului român 117

Lucian P. Panait — Educarea patriotică a pionierilor și școlarilor prin activități extrașcolare 119

Nina Jemăneanu — O inițiativă a Institutului de cercetări pedagogice 121

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Ștefan Bârsănescu — „Über Wesen und Gliederung wissenschaftlicher Pädagogik" de H. Becker . . . 123

Dumitru Lazăr-Sărăianu — „Instrucție și educație" de O. Șafran . . . 123

Ion Zichișan — „Culegere de exerciții și probleme de aritmetică pentru școala generală" de V. Iliescu și N. Marinescu 124

Constantin Dinu — „Mijloace tehnice audio-vizuale în predarea istoriei" de T. Mucica, I. Cerghit, G. Ceacalopol 125

Anatole Cressin — „Educația sanitară" de P. Penciu, V. Pavlid, I. Dorobanțu 125

George Nestor — „Tînărul leninist" 126

STUDII

Dirigintele în sistemul muncii educative din școală

Conf. univ. dr. TRAIAN POP

Despre diriginte și dirigenție, despre locul și sarcinile acestora în școală s-au scris multe articole, s-au întreprins diferite studii și experimente, s-au organizat numeroase consfătuiri. Cu toate acestea, în practica școlară ne este dat să întîlnim încă multe neclarități, iar uneori chiar exagerări. Se constată în general două tendințe: prima care caută să reducă munca dirigintelui numai la ora de dirigenție, iar a doua tendință, opusă celei dintîi, caută să pună în responsabilitatea diriginților întreaga muncă educativă din școală, neglijînd rolul celorlalți factori educativi și în primul rînd al procesului de învățămînt.

În cele ce urmează vom încerca să definim locul dirigintelui în sistemul muncii educative din școală, să stabilim, în funcție de poziția acestuia, obiectivele muncii sale, precum și formele și metodele sale de muncă, cu dorința de a veni în sprijinul directorului școlii în îndrumarea acestui important compartiment al vieții școlare.

Vom începe prin a arăta cine este dirigintele? După cum este știut, dirigintele este un profesor, membru al colectivului pedagogic al școlii, căruia în afara obligațiilor sale de predare i se încredințează conducerea unei clase. Diriginții sînt numiți de către directorul școlii. Ar fi indicat ca la numirea diriginților să se aibă în vedere perspectiva ca aceștia să desfășoare activitate la aceeași clasă pe întreg parcursul claselor V—X ale școlii generale, sau anilor I—IV ai liceului de cultură generală. Pentru ca un profesor să poată îndeplini funcția de diriginte, în afară de buna sa pregătire de specialitate, care l-a făcut cunoscut în rîndul colegilor și apreciat de către elevi, i se cere să fie un om de largă cultură, deoarece dirigenția nu este o specialitate, nu are și nu poate avea o programă sau un manual. Dirigintele trebuie să dispună de o bună pregătire filozofică și politică pentru a putea răspunde la numeroasele întrebări și preocupări pe care le pun preadolescența și adolescența. Dirigintelui i se pretinde să fie un bun și fin pedagog și psiholog. Specificul activității îi cere să cunoască și să studieze viața psihică a elevilor săi, să cunoască particularitățile personalității fiecărui elev în parte, pentru a putea folosi metode și procedee adecvate, pentru a-i ajuta pe ceilalți profesori care predau la clasa respectivă să-și formeze o părere corectă, reală despre fiecare elev în parte, despre posibilitățile intelectuale, despre condițiile sale de muncă și viață. Dirigenția presupune din partea celui care o îndeplinește și anumite calități organizatorice. La toate acestea am mai adăuga o cerință, nu mai puțin importantă, și anume ținuta moral-cetățenească și exemplul personal pe care să le poată oferi dirigintele elevilor săi. Desigur că aceste cerințe se pot respecta în școlile mari, care au colective numeroase de cadre didactice, fapt care-i permite directorului să facă o selecție atunci cînd numește diriginții. În restul cazurilor se impune o muncă mai intensă din partea directorului, o îndrumare și un sprijin mai substanțial, pentru a-i ridica pe toți diriginții la nivelul cerințelor pe care le solicită această activitate.

Munca profesorului diriginte are un caracter complex și constă, în principal, dintr-un ansamblu de activități educative — teoretice și practice — preponderent

formative, avînd menirea de a **sintetiza, sistematiza, completa şi adecva** influenţele educative ce se exercită asupra clasei pe care o conduce, atît în cadrul procesului de învăţămînt, cît şi în afara acestuia. Aşa după cum am mai subliniat pe parcursul lucrării, noi considerăm că factorul hotărîtor în educarea şi formarea elevilor îl are procesul de învăţămînt, ale cărui potenţe educative nu sînt valorificate suficient. **Dirigenţia, precum şi celelalte activităţi educative organizate în afara clasei, nu pot înlocui contribuţia procesului de învăţămînt, rolul său formativ, ci pot doar să completeze prin forme specifice eforturile de dezvoltare multilaterală a tineretului şcolar.**

În acest context, se impune să facem precizarea că **munca dirigintelui nu trebuie nici să se suprapună, nici să se substituie activităţii educative pe care o desfăşoară, sau ar trebui s-o desfăşoare ceilalţi profesori în cadrul procesului de învăţămînt.** Ca educator al clasei cu care lucrează, dirigintele este chemat să organizeze şi să conducă activitatea elevilor în concordanţă cu sarcinile şcolii, cu interesele şi exigenţele societăţii noastre, să ţină seama de dorinţele şi capacităţile elevilor, să-i organizeze într-un colectiv unitar şi puternic în vederea desfăşurării unei activităţi şcolare fructuoase şi a formării personalităţii acestora.

Pentru a-şi putea îndeplini obiectivele şi sarcinile care îi revin, dirigintele îşi desfăşoară activitatea în strînsă conlucrare cu colectivul de profesori care predau la clasa pe care o conduce, cu organizaţia de pionieri sau U.T.C., după caz cu familia, precum şi cu ceilalţi factori educativi.

Definind locul dirigintelui, îndeosebi, în raport cu procesul de învăţămînt, vom încerca ca pe baza concluziilor pe care le-am desprins din analiza activităţii unui mare număr de diriginţi, pe parcursul mai multor ani, să prezentăm principalele obiective ale muncii sale, care, în acelaşi timp, devin şi sarcini de urmat :

1. Studierea sistematică, multilaterală şi aprofundată a particularităţilor de vîrstă şi individuale ale elevilor clasei pe care o conduce. **Realizarea acestui obiectiv constituie, după părerea noastră, cerinţa fundamentală a muncii dirigintelui şi am spune şi cheia succesului.** Fără a cunoaşte stadiul dezvoltării intelectuale şi morale, fără a lua în considerare interesele şi aptitudinile elevilor, programul muncii educative devine un act formal, care nu va putea da rezultatele scontate. Pentru înfăptuirea acestui obiectiv considerăm că este important ca dirigintele să cunoască :

— nivelul general de dezvoltare al clasei ;
— situaţia şi atitudinea elevilor faţă de învăţătură ;
— interesele şi preocupările elevilor ;
— stadiul la care se află colectivul clasei în procesul formării lui ;
— starea sănătăţii elevilor ;
— principalele probleme pe care le ridică clasa în ansamblul şcolii ;
— condiţiile materiale ale elevilor, regimul de activitate şi de odihnă al acestora.

În vederea realizării cerinţelor acestui obiectiv, dirigintele poate folosi variate mijloace şi metode de activitate, printre care recomandăm :

Observarea permanentă a activităţii şi comportamentului elevilor, în clasă, în activitatea extraşcolară, pe stradă, în societate, în familie ;

— convorbiri cu elevii, cu profesorii care predau la clasa respectivă, cu părinţii şi cu conducătorii organizaţiilor de tineret din şcoală ;

— analizarea rezultatelor la învățătură, studierea unor lucrări scrise efectuate de elevi în clasă sau în cadrul diferitelor concursuri ;

— organizarea unor anchete scrise cu scopul de a cunoaște interesele elevilor, aspirațiile lor, diferite opinii și concepții pe probleme de literatură și artă, științifice, filozofice, politice, probleme de viață etc. ;

— vizite la domiciliul elevilor ;

— participarea cu clasa la serbări și reuniuni școlare, la spectacole, la excursii și vizite etc. ;

— organizarea unor convorbiri și dezbateri în cadrul orei de dirigenție pe probleme de morală, de comportare în societate etc. ;

— examinarea și urmărirea concluziilor fișelor psiho-pedagogice cu care au venit elevii din ciclul anterior de învățămînt etc.

La mijloacele de mai sus se impune să mai adăugăm prilejul pe care i-l oferă dirigintelui munca cu clasa în timpul procesului de învățămînt în calitatea sa de profesor, cînd predă un anumit obiect.

2. Urmărirea și sprijinirea reușitei la învățătură a tuturor elevilor. În măsura în care dirigintele a reușit să-l cunoască pe fiecare elev în parte, posibilitățile intelectuale ale acestuia, condițiile de muncă și de viață, anturajul și prietenii săi, va putea să-și explice rezultatele la învățătură și vă căuta cele mai potrivite căi care să asigure succesul la învățătură al fiecărui elev în parte, al clasei în ansamblu.

Experiența arată că situația elevilor la învățătură, succesele acestora, motivele învățării nu depind întotdeauna numai de elevi. O cauză a nereușitei poate să o constituie programele și manualele școlare, iar de cele mai multe ori insuficienta pregătire a unor cadre didactice și sistemul defectuos de predare și de muncă al acestora cu elevii.

În vederea realizării acestui important obiectiv recomandăm următoarele mijloace :

— asistențele la lecții și la alte forme de activitate instructiv-educative, pentru a urmări felul în care muncesc elevii, răspunsurile acestora, participarea lor în desfășurarea lecției, nivelul de cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice obiectului respectiv. Cu acest prilej, dirigintele va face cunoștință și cu sistemul de lucru al profesorului, va cunoaște părerile acestuia în legătură cu comportarea clasei, cu succesele și greutățile întîmpinate de către unii elevi ;

— analize periodice ale rezultatelor obținute de elevi la învățătură, pentru a evidenția succesele și insuccesele, pentru a găsi cauzele rămînerii în urmă ale unor elevi, părerea clasei în legătură cu aceste cazuri, propuneri pentru asigurarea bunului mers al clasei ;

— discuții individuale cu elevii rămași în urmă la învățătură, recomandarea unor metode de studiu individual, de organizare mai rațională a timpului de studiu etc. ;

— organizarea unor întîlniri periodice cu toți profesorii care predau la clasa respectivă, stabilirea unor forme de ajutorare a elevilor rămași în urmă la învățătură, meditații și consultații suplimentare, ascultarea și verificarea mai deasă a cunoștințelor acestor elevi, oferindu-le astfel posibilitatea să-și corecteze notele slabe.

După caz, dirigintele ar fi indicat să aducă în discuție, într-o formă potrivită, unele aspecte pe care le-a constatat personal cu prilejul asistențelor la

ore, cît și al unor semnalări făcute de elevi în cadrul întîlnirilor cu dirigintele ;

— punerea în dezbaterea clasei a unor metode de studiu individual, organizarea unui schimb de experiență între elevii fruntași la învățătură și restul clasei, cu care prilej elevii care obțin rezultate bune și foarte bune să împărtășească din sistemul lor de muncă, despre modul în care își organizează timpul de studiu, de odihnă și distracție ;

— organizarea unor întîlniri cu părinții elevilor, îndeosebi cu acei ai căror copii au nevoie de sprijin și îndrumare, de mai mult control și supraveghere din partea familiei.

3. Realizarea, împreună cu ceilalți factori, a educației moral-politice a elevilor. Așa după cum este cunoscut, educația morală sub aspectul instruirii și al informării morale a elevilor, al formării conștiinței morale a acestora, se realizează, în primul rînd, prin intermediul procesului de învățămînt. Dirigintele este chemat să adune aceste noțiuni și cunoștințe morale pe care elevii le primesc în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, să le sintetizeze într-un sistem și să le valorifice în cadrul acțiunilor pe care le întreprinde. În același timp, dirigintele trebuie să-i ajute pe elevi în clarificarea semnificației noțiunilor și principiilor moralei comuniste, să urmărească ca aceștia să înțeleagă și să se convingă despre adevărul unor aspecte ale conduitei morale.

Cu toate că educația morală se realizează în principal prin intermediul procesului de învățămînt, în cadrul orei de dirigenție elevii au posbilitatea să-și lărgească informația morală, să-și sistematizeze cunoștințele și să le grupeze în jurul unor idei și sentimente morale. Organizarea de către diriginte a unor dezbateri, în cadrul orelor de dirigenție, pe teme de educație morală și politică, îi permit acestuia să contribuie la formarea și la dezvoltarea judecății morale a elevilor, la consolidarea convingerilor morale. Aducînd în discuția elevilor anumite exemple din activitatea lor zilnică, dirigintele are posibilitatea să evidențieze lipsa de concordanță, ruptura care se poate crea la un moment dat între cuvînt și faptă în conduita unui elev sau a altuia, de aici accentul mare care se cere să fie pus pe formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală.

În realizarea educației morale a elevilor, dirigintele dispune de diverse mijloace și metode printre care amintim :

— informarea elevilor cu regularitate asupra principalelor evenimente politice și sociale, interne și internaționale ;

— organizarea, în cadrul orelor de dirigenție, a unor convorbiri și dezbateri pe teme cu conținut moral ;

— participarea elevilor la acțiuni patriotice și de folos obștesc ;

— organizarea de excursii și vizite ;

— vizionarea de filme și spectacole ;

— întîlniri cu diferite personalități ale vieții noastre științifice, politice, economice, muncitori, ingineri, reprezentanți ai forțelor armate etc.

4. Sprijinirea acțiunii de orientare școlară și profesională a elevilor. Așa după cum este cunoscut, scopul final al școlii este acela de a-l pregăti pe tînăr în vederea integrării sale în viață. Orientarea școlară și profesională presupune un ansamblu de acțiuni menite să pregătească elevii în vederea alegerii conștiente, adecvate și libere a viitoarei lor profesiuni (școli), care să ușureze, așa cum am arătat mai sus, integrarea lor în viață. Dirigintele are un rol foarte

mare în organizarea și desfășurarea acestei activități, care prezintă mult interes pentru școala noastră actuală. În acest scop, la îndemîna dirigintelui stau mai multe mijloace :

— studierea și dezvăluirea intereselor și aptitudinilor elevilor, atît în procesul de învățămînt cît și în cadrul activităților extra-didactice ;

— organizarea de excursii și vizite în întreprinderi industriale, agricole, unități comerciale, instituții, diferite tipuri de școli și institute ;

— informarea elevilor cu specificul diferitelor meserii și profesiuni cu ajutorul unor monografii profesionale, filme didactice, emisiuni de televiziune, expoziții, întîlniri cu muncitori, tehnicieni, ingineri și alți specialiști din întreprinderi și instituții ;

— organizarea în rîndul elevilor a unor anchete scrise pentru a cunoaște dorințele și proiectele de viitor ale acestora ;

— consfătuiri cu părinții elevilor.

5. Sprijinirea activității organizațiilor de copii și tineret. Prin reorganizarea mișcării pionierești, așa cum este cunoscut, dirigintele a primit atribuțiuni noi, el îndeplinește și funcția de comandant de detașament la clasele V—VIII. Desigur că, în aceste condiții, activitatea diriginților de la restul claselor va avea un alt caracter. Făcînd abstracție de faptul că la clasele mici dirigintele îndeplinește și funcția de comandant, ca o problemă de principiu am putea spune că sarcina principală a dirigintelui constă în realizarea unei strînse corelații între măsurile și acțiunile pe care le întreprinde pe linie de dirigenție și acțiunile ce se realizează pe linia organizațiilor de copii și tineret, pentru a se putea asigura, în acest fel, o deplină unitate a procesului educativ. În oricare situație s-ar afla (avem în vedere gradul de învățămînt la care predă), dirigintele — ca un pedagog cu multă experiență în munca educativă — are îndatorirea de a sprijini organizațiile de copii și tineret, întrucît acestea constituie, pe de o parte, un ajutor prețios, iar pe de altă parte, o posibilitate în plus de a acționa asupra elevilor săi, asupra clasei, de astă dată însă cu alte mijloace decît cele pe care le folosește în munca la clasă și am putea spune și cu alte rezultate.

O condiție esențială a reușitei acestei conlucrări, dintre diriginte și organizațiile de copii și tineret, o constituie cunoașterea de către diriginte a specificului activității și metodelor folosite de către acestea, luarea în considerare a rolului și sarcinilor pe care le au de îndeplinit, evitarea unei tutelări mărunte și a frînării inițiativei lor tinerești.

6. Conlucrarea dirigintelui cu familia. Cu toate eforturile pe care le-ar depune școala, fără o conlucrare strînsă cu familia, rezultatele ar fi, în cele mai multe cazuri, neînsemnate. Copilul își petrece cea mai mare parte din timp în familie, unde se exercită asupra lui o influență continuă și multilaterală, îndeosebi asupra formării personalității. Succesul muncii educative poate fi asigurat numai în condițiile unei strînse și permanente conlucrări dintre acești doi principali factori. Experiența arată că participarea părinților la munca și viața școlii depinde, în cea mai mare măsură, de felul cum știe dirigintele (la nivelul școlii conducerea acesteia) să-și apropie părinții, să-și cîștige încrederea acestora. Două condiții mai importante se pun pentru diriginte și anume : să fie principial și obiectiv cu părinții și să dovedească mult tact, în toate împrejurările. Este cunoscut faptul că în majoritatea cazurilor, cînd este vorba despre copiii lor, părinții sînt subiectivi, în parte este explicabil acest lucru. Chiar și

atunci cînd se ivesc situații mai dificile în legătură cu un elev sau altul, fie că privește rezultatele școlare, fie că este un caz de indisciplină, dirigintele trebuie să găsească acea formă de convorbire cu părinții care să nu-i jignească, să nu-și piardă încrederea și speranța în reușita copilului lor. Dirigintele dispune de numeroase metode care să-i permită să realizeze o conlucrare rodnică între școală și familie. Printre acestea amintim :

— cunoașterea mediului familial în care trăiește și învață elevul, prin vizite sistematice la domiciliu ;

— organizarea ședințelor lunare cu părinții ;

— organizarea unor conferințe pentru părinți pe probleme pedagogice ;

— antrenarea părinților în organizarea unor acțiuni școlare (excursii, serbări școlare, conducerea unor activități extradidactice etc.) ;

— corespondență între diriginte și familie etc.

În cele de mai sus am încercat să schițăm principalele obiective ale muncii dirigintelui, indicînd și cîteva metode și mijloace la fiecare obiectiv în parte. Formele de activitate sînt multiple, variind de la școală la școală în funcție de clasa la care lucrează și, îndeosebi, de mediul în care se află amplasată școala, de condițiile pe care le oferă mediul respectiv. Am dori, în continuare, să ne oprim la **ora de dirigenție**, ca una din principalele forme de activitate a dirigintelui. De-a lungul anilor au existat multe căutări și încercări din dorința de a defini cît mai bine conținutul și forma de organizare a orei de dirigenție. În această privință s-au făcut și unele exagerări, atît în ceea ce privește conținutul, cît și sub aspect organizatoric. Din punct de vedere al conținutului s-a crezut, la un moment dat, că ora de dirigenție trebuie să rezolve toate problemele educative (educație morală, cu toate laturile sale, educație politică și civică, educație estetică, educație sanitară și Cruce Roșie, probleme de C.E.C., circulație, paza contra incendiilor etc.), încît s-a ajuns să se fetișizeze această oră. Nici acum nu sînt lămurite pe deplin problemele conținutului orei de dirigenție și acum, cînd apar unele aspecte de indisciplină în școală, există tendința de a le vedea cauza în ora de dirigenție, și bineînțeles, în munca dirigintelui în general. Sub aspect organizatoric s-a încercat să i se dea orei de dirigenție o anumită structură, să se vorbească de mai multe tipuri de ore de dirigenție, iar la întocmirea planurilor de muncă ale dirigintelui i se cerea să menționeze ce tip de lecție va folosi într-o săptămînă sau alta. Toate acestea au dus la un moment dat la un asemenea formalism și la o asemenea derută, încît diriginții au solicitat o programă și un manual pentru dirigenție.

Care este poziția noastră în privința caracterului conținutului și modalităților de organizare și desfășurare a orei de dirigenție ? Ora de dirigenție, după părerea noastră, este o formă organizată și sistematică de activitate colectivă a clasei, pe care dirigintele o folosește pentru cunoașterea, dezbaterea și soluționarea principalelor probleme pe care le ridică viața și activitatea clasei.

În ceea ce privește conținutul orei de dirigenție, acesta se stabilește de către diriginte în mod diferențiat, ținînd seama de vîrsta elevilor, de problemele pe care le pune clasa, de stadiul de dezvoltare și formare a colectivului clasei, de nivelul politic și moral al elevilor, de etapele anului școlar, de evenimentele mai importante care au loc în viața școlii, a statului nostru, de situația internațională etc. **La clasele mari liceale, considerăm că ar fi extrem de interesant și util ca programul orelor de dirigenție, tematica acestora să fie stabilite de comun acord cu elevii.** Aceasta ar duce la creșterea interesului elevilor, la

participarea activă în soluționarea unor probleme, ar crea o emulație și ar da posibilitate să aducă în discuție acele subiecte care preocupă vîrsta respectivă. Orele de dirigenție ar fi în acest fel mult mai atractive și dorite de elevi. Urmînd o astfel de cale, ora de dirigenție se va diferenția radical de orele de curs, întrucît **factorul principal în funcție de care se stabilește conținutul orei de dirigenție îl constituie clasa cu viața sa, nivelul educativ la care se află elevii săi.**

În funcție de obiectivele urmărite dirigintele poate să organizeze :

— informarea elevilor cu principalele evenimente politice interne și internaționale, dezbaterea unor documente importante ale partidului și statului nostru ;

— comentarii și discuții pe marginea unor cărți recomandate de către diriginte și citite de elevi, a unor filme sau spectacole, a unor expoziții de pictură, a unor evenimente științifice, culturale, politice, sportive etc. ;

— dezbateri pe marginea unor probleme legate de ținuta și comportarea civilizată, manierată în școală, familie și societate ; probleme care privesc relațiile colegiale, prietenești dintre băieți și fete ;

— dezbaterea rezultatelor la învățătură ale elevilor într-o etapă sau alta a anului școlar ;

— organizarea unor întîlniri cu muncitori, tehnicieni, specialiști din diferite sectoare de activitate, oameni de știință și artă, ziariști, reprezentanți ai organelor de partid și de stat, membri de partid din ilegalitate, militari ș.a. ;

— pregătirea și organizarea unor acțiuni educative școlare : serbări, excursii, concursuri, întreceri sportive, reuniuni etc. ;

— în clasele mici și în clasele de început ale liceului, dirigintele îi va ajuta pe elevi să se adapteze la noile cerințe ale vieții școlare, va urmări cunoașterea de către aceștia a regulilor igienico-sanitare, a regulilor de circulație etc.

În ceea ce privește planificarea activității diriginților, pe baza numeroaselor asistențe pe care le-am făcut în școli și a concluziilor desprinse din analiza planurilor de muncă ale diriginților, am recomanda ca pentru orele de dirigenție să se elaboreze programe lunare în care să se stabilească tematica celor patru sau cinci ore. În același program se vor prevedea și alte acțiuni pe care dirigintele urmărește să le realizeze cu clasa sa în afara orelor de dirigenție, sau anumite probleme care privesc numai activitatea personală a dirigintelui (vizite la domiciliul elevilor, întîlniri cu profesorii care predau la clasa pe care o conduce, ședință cu părinții etc.). Un program lunar îl vedem mult mai realist și mai operativ decît un plan de muncă trimestrial sau anual. Aceasta nu exclude stabilirea chiar de la începutul anului școlar a unor acțiuni care vizează un trimestru sau chiar un an școlar (organizarea unei excursii de mai lungă durată sau organizarea unei mari serbări școlare la sfîrșitul trimestrului sau al anului școlar). Desigur că unele obiective pot să privească chiar mai mulți ani *. Noi considerăm că planificarea activității diriginților nu este un scop în sine, ci un ajutor efectiv, un mijloc de reflectare asupra unor acțiuni ce urmează să fie întreprinse, de găsire a căilor și formelor celor mai adecvate de rezolvare. Nu este cazul să-i supraîncărcăm pe diriginți cu o sumedenie de planuri, să nu-i împingem la lucruri formale, să nu șablonizăm o activitate care prin natura sa cere multă inventivitate și elasticitate.

* Lucian Blaga, în cartea sa *Hronicul și cîntecul vîrstelor*, depănîndu-și amintirile de elev de la Liceul „Andrei Șaguna" din Brașov, ne vorbește, printre altele, despre frumoasa tradiție care exista în acest liceu, ca o dată cu intrarea în cl. I elevii să depună anual o anumită sumă de bani în vederea organizării unei excursii prin mai multe țări la absolvirea liceului.

În capitolul de față am încercat să prezentăm principalele aspecte ale muncii dirigintelui, exprimîndu-ne, în același timp, ideile și gîndurile noastre în legătură cu această importantă latură a muncii educative, pentru a veni în sprijinul directorului care, prin funcția ce o deține de organizator și conducător al școlii, are îndatorirea de a controla și îndruma munca diriginților, de a închega într-un sistem educațional toate acțiunile și pe toți factorii de ordin educativ, în vederea realizării unității procesului instructiv-educativ din școală.

Potrivit Regulamentelor de organizare și funcționare a școlii generale și a liceului de cultură generală, conducerea și îndrumarea activității diriginților revine directorului școlii. În unitățile școlare unii diriginți sînt grupați într-o comisie metodică al cărei conducător este, de regulă, directorul. Prin intermediul acestei comisii directorul are posibilitatea să asigure un fructuos schimb de experiență între diriginți, să realizeze o îndrumare unitară a acestei activități, să dezbată și să hotărască împreună cu colectivul de diriginți acțiunile mai importante ce se vor întreprinde cu elevii într-o etapă sau alta a anului școlar. În cadrul acestei comisii se pot discuta cu bune rezultate problemele orientării școlare și profesionale a elevilor, completarea fișelor psiho-pedagogice și întocmirea caracterizărilor anuale. De asemenea, directorul poate pune în discuție și analiza modul în care cadrele didactice sprijină organizațiile de pionieri și U.T.C. Pentru informarea și pregătirea diriginților cu cele mai noi probleme și realizări din domeniul pedagogiei și psihologiei, directorul va organiza periodic conferințe și seminarii, solicitînd, la nevoie, sprijin dinafara școlii.

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

(Резюме)

Определяя роль классного руководителя в системе школьной воспитательной работы, автор излагает его главные задачи : систематическое, многостороннее и основательное изучение возрастных и индивидуальных особенностей учащихся : оказание помощи успеваемости всем учащимся ; осуществление совместно с другими факторами морально—политического воспитания учащихся: оказание помощи школьной и профориентации учащихся ; оказание помощи детским и молодежным организациям : сотрудничество с семьей. По каждому вопросу намечено несколько методов для его осуществления в оптимальных условиях.

Далее, автор рассматривает урок классного руководства подчеркивая, как имено, определяется тематика и его организация. Что касается планирования работы классных руководителей, рекомендуется ежемесячное, более реальное и оперативное планирование.

В заключительной части подчеркивается значение обеспечения со стороны директора школы плодотворного обмена опытом между классными руководителями, значение единого направления воспитательной работы.

LE MAÎTRE DE CLASSE DANS LE SYSTÈME DU TRAVAIL ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE

(Résumé)

En donnant la définition de la place du maître de classe dans le système du travail éducatif de l'école, l'auteur expose ses principales tâches : l'étude systématique, multilatérale et approfondie des particularités d'âge et individuelles des élèves ; la poursuite et l'as-

sistance de la réussite scolaire de tous les élèves ; la réalisation, en commun avec les autres facteurs, de l'éducation morale-politique des élèves ; l'aide des actions d'orientation scolaire et professionnelle des élèves ; le soutien de l'activité des organisations des enfants et de la jeunesse ; la collaboration avec la famille. Pour chaque objectif on esquisse quelques méthodes pour la réalisation dans de bonnes conditions.

L'auteur insiste sur l'heure de direction de la classe, montrant le mode de fixation de la thématique et l'organisation de cette heure. En ce qui concerne la planification de l'activité des maîtres de classe, on recommande un programme mensuel, qui est plus réaliste et plus opératif.

En conclusion, on souligne l'importance de l'assurance, par le directeur de l'école, d'un échange fructueux d'expérience entre les maîtres de classe, l'importance d'une directive unitaire de l'activité éducative.

THE PRINCIPAL IN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK AT SCHOOL

(Abstract)

Starting with the part played by the principal in the system of educational work at school, the author states his main tasks : the systematic, manisided and deep investigation of the age and individual particulars of the pupils ; the watch and help of the learning progress of all the pupils ; the achievement of the pupils' moral-political education ; the help with school and vocational councilling the support of the activity of children and youth organizations ; cooperation with the family. To each aim there are suggestions for some ways of its better achievement.

Then, the author emphasizes the educational class, showing the way the themes and classes are organized. As regards the principal's activity planning, a monthly schedule is recomanded, which is more useful and efficient.

Lastly, the importance of a fruitful exchange of experience among principals is stressed, of a unique councilling of educational activity.

Sistemul social integral și sistemul de învățămînt

LEON ȚOPA
șef sector cercetare
Institutul de științe pedagogice

1. Într-o cercetare despre structura educației[1] am deosebit : a) structura difuză a proceselor educaționale spontane, caracteristică vechilor orînduiri, prezentă și în societatea contemporană ; b) structura educației școlare (clasă—învățător), al cărei început istoric se leagă de invenția scrisului ; c) structura educației școlare ca rețea instituțională de profile și grade diferite ; d) structura educației ca „sistem de învățămînt", unitate în diversitate elaborată potrivit unor principii social-didactice, parte a sistemului social al statelor moderne. Continuînd această analiză, considerăm că studiul relațiilor dintre sistemul social de ansamblu și subsistemul „învățămînt" va contribui la o mai corectă cunoaștere a structurii educației în societatea socialistă și la modernizarea învățămîntului în țara noastră.

Evident, și alte zone întregesc aria proceselor educaționale contemporane : educația în familie, educația adulților, mijloacele comunicării de masă (mass-media), acțiunea practică de instruire industrială, agricolă, comercială, instrucția și educația militară, educația în timpul liber și pentru timpul liber, autodidaxia etc. Aceste componente ale structurii educației în afara sistemului de învățămînt pot fi conduse științific prin elaborarea pedagogiei sociale ca ansamblu unitar al acțiunilor pedagogice dinafara școlii. Pedagogia școlară nu se poate dispensa de aportul pedagogiei sociale, iar dezvoltarea pedagogiei sociale este condiționată de așezarea, organizarea, obiectivele, conținutul și metodele sistemului de învățămînt, a cărui proiectare și planificare, de durată și pe perioade mai scurte, constituie o problemă cardinală a politicii statului socialist.

Rezultat al planificării și elaborării științifice, sistemul de învățămînt include grade și profile de școli, fiind întemeiat pe principiul organicității în unitatea elementelor sale alcătuitoare. Prin aceasta, el devine o simili-structură a societății, exprimînd raporturile dintre clasele sociale, componența de clasă a societății, ponderile și tendințele principalelor ramuri de producție, evoluția actuală și de perspectivă a profesiilor etc. Principiile care stau la baza organizării sale, criteriile de acces la învățămîntul de diferite grade, conținutul planurilor și al programelor de învățămînt exprimă politica culturală și școlară, poziția novatoare sau conservativă a sistemului social față de sistemul de învățămînt, ca parte integrantă și integratoare în societate.

Filozofia educației reflectă procesul dual, specializat, al relației dintre educatori și educați. Filozofia educației operează cu categorii ca ideal educativ, educabilitate, libertate în educație, relații sociale specializate de instruire și de educare, modele educaționale, educație și angajare, valoare etică, grup sau individ de referință în proiectarea procesului educativ și altele. În vremea noastră,

[1] Leon Țopa, *Structura educației*, 1969. Studiu depus pentru volumul *Introducere în pedagogie*, redactat de mai mulți autori. Cf. și: Pavel Apostol și Leon Țopa, *Observații asupra structurii educației*, comunicare la Sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice, București, 1967.

filozofia educației se îmbogățește prin reflectarea relațiilor esențiale și concret istorice dintre societate și sistem de învățămînt, relevînd aspectele noi ale vieții educaționale în societatea socialistă, ca rezultate ale revoluției științifice și tehnice. Un temei al îmbogățirii contemporane a filozofiei educației este cercetarea multidisciplinară (sociologică, pedagogică, psihologică etc.) a proceselor educaționale. Cercetările multidisciplinare susținute de filozofia educației sînt chemate să sporească valențele transformatoare ale proceselor instructiv-educative în economie, în cultură, în devenirea omului ca specie și individ deopotrivă.

Considerăm constitutivă funcției educative în societatea socialistă această filozofie a praxisului, menită să sprijine conducerea optimală a proceselor educaționale, de învățămînt, la scara macro și microsocială.

Conceptul de personalitate, aflat în centrul filozofiei morale premarxiste (J. J. Rousseau, Imm. Kant, J. W. Goethe, G. W. Hegel, L. Feuerbach), a fost regîndit și revoluționat prin definirea personalității umane ca totalitate de relații sociale de către K. Marx, ceea ce constituie un punct de plecare în analiza contemporană a interacțiunii dintre mobilitatea socială și dezvoltarea multilaterală și specializată a personalității. Acest moment teoretic, cu adînci rădăcini în istoria gîndirii filozofice, dar mereu nou în contextul dinamic al societății noastre socialiste, se așază în centrul dezbaterii privitoare la determinarea sistemului de învățămînt și a rolului său în dezvoltarea multilaterală a națiunii socialiste. Teoria relațiilor dintre sistemul social global și subsistemul de învățămînt aspiră spre o întemeiere riguroasă a acestor relații, pe care cercetările sociale de ramură le elaborează pînă la o expresie matematică, fină și precisă : cercetările de pedagogie matematică, de educație și pedagogie prospectivă, de eficiența economică și socială a învățămîntului, de management în unitățile școlare etc.

Elaborarea și punerea în practică a unui program național de cercetări multidisciplinare pe planul educației vin să promoveze marile mutații în perspectivă : „Cea mai importantă revoluție după cea științifică-tehnică, ce urmează să se producă pînă la sfîrșitul secolului, este cea în domeniul educației și învățămîntului“ [2].

2. Teoria generală a sistemelor (L. von Bertalanffy [3] și alții) clasifică sistemele în deschise, semideschise și închise, după natura schimburilor cu mediul (substanțiale și energetice), iar după natura relațiilor interioare ale acestora, în agregate, sisteme mecanice și sisteme organice. Sistemele cu autoreglare (organisme vii, sisteme tehnice automate ș.a.) sînt studiate în cibernetică. „Sistemul“ se caracterizează prin legătura dialectică dintre ansamblu și părțile lui, ansamblul primind o nouă calitate față de părțile componente, în timp ce acestea sînt supuse acțiunii întregului.

În istoria gîndirii românești, elemente ale teoriei sistemului, ca filozofie ontologică, se găsesc la Vasile Conta și la alți filozofi și sociologi români care au încercat să definească societatea ca „un sistem evolutiv“ în relații cu sistemul cosmic, biologic etc. Astăzi, teoria sistemelor are numeroase aplicații în aproape toate științele, iar dezvoltarea ei, cu aplicațiile ce decurg, constituie o preocupare metodologică importantă de actualitate [4].

Aplicată din ce în ce mai mult în domeniul cercetării sociologice și economice a învățămîntului, teoria sistemelor permite o reprezentare coerentă asupra structurii și funcțiilor specifice ale acestuia, asupra relațiilor interne și externe

[2] Mircea Maliță, *Cronica anului 2000*, Ed. politică, București, 1969, p. 31.
[3] *Problems of Life*, New York, 1952.
[4] Jean Lhomme, *Sociologie des systèmes, régimes et structures économiques*, în Traité de sociologie, sous la direction de G. Gurvitch, PUF, Paris, 1968, vol. I, p. 383—418.

ale învățămîntului, cît și asupra devenirii sale proprii. Philip H. Coombs a întreprins o analiză a sistemelor de învățămînt, plecînd de la constatarea crizei mondiale a educației[5]. După Coombs, evaluarea stării sistemului de învățămînt și perfecționarea acestuia se pot realiza cu eficiență numai dacă examinăm sistemul de învățămînt în totalitatea lui dinamică, considerînd că orice acțiune (reformă) asupra unui grad de învățămînt se răsfrînge asupra întregului sistem. De aceea, respectarea corelării și continuității în cadrul sistemului este o condiție primordială a organizării și planificării învățămîntului în funcție de sistemul social.

Sistemul de învățămînt își asigură tot mai eficient receptivitatea la cerințele societății, dar în același timp își asigură și capacitatea autoreglării în vederea perfecționării sale și atingerii scopurilor specifice prin conținut și mijloace adecvate.

Filozofi ai educației, de la Platon la John Dewey, au gîndit educația ca prelungire a filozofiei însăși. Pedagogi moderni, începînd cu J. J. Rousseau, au conceput educația ca o reformă a omului, iar procesul educațional ca o filozofie în mers. Este de înțeles veteranul neotomist Jacques Maritain, atunci cînd, în ultima sa lucrare[6], constată cu semnificativă amărăciune că „cea mai grea pierdere în pedagogie este pierderea scopurilor, cauză a crizei".

În vremea noastră, alternativele sînt escaladate pînă la poziții pedagogice avant la lettre: sau revoluția va fi pedagogică (educațională) sau nu va fi revoluție, ceea ce înseamnă o extrapolare a procesului educațional ca subsistem al sistemului social integral. Relația dintre sistemul social și subsistemul de învățămînt este reflectată prin poziția dialectică a filozofiei marxiste: revoluția va putea fi pedagogică, eliberînd total omul, dezalienîndu-l, numai dacă vom realiza mai întîi revoluția socialistă (V. I. Lenin).

Teoria educației socialiste face parte integrantă din filozofia marxist-leninistă și, ca în toate marile filozofii umaniste, ea constituie partea aplicativă a filozofiei, praxisul, reflectare a procesului de transformare a omului și societății. Clasicii marxism-leninismului cuprind teoria educației în teoria despre făurirea revoluționară a societății, proiectînd devenirea omului total, atît ca individ, cît și ca specie. Omul istoric, hominizîndu-se, umanizează societatea și însăși natura, existența cosmică. Revoluția socialistă, condiție esențială a trecerii la relații de producție superioare oricărei alte orînduiri sociale, confirmă primatul politic al acestui proces istoric. Prin procesul dezalienării omului și prin realizarea eliberării sale moral-spirituale, educația comunistă a maselor marchează calea de lungă durată a devenirii omului total[7].

Idealul „omului total" se concretizează în scopuri, obiective, planuri și proiecte etc. Dialectica ideal-scop, scop-mijloc, scop-metodă, scop-tehnică etc. este determinată de relația obiectivă dintre sistemul social ca sistem general și sistemul de învățămînt ca subsistem.

Bogdan Suchodolski[8] propune să se acorde mai multă atenție formației soçiale a oamenilor, mergîndu-se la cunoașterea marilor procese sociale ale lumii, o dată cu educarea capacității de a înțelege mediul concret în care se acționează și se trăiește, pentru a îmbina în practică esența cu existența umană. El constată că s-a greșit neglijîndu-se viața lăuntrică a omului, „dar viața morală se răsfrînge tocmai asupra vieții noastre zilnice în situații sociale concrete.

[5] Philip H. Coombs, *La crise mondiale et l'éducation*, PUF, Paris, 1968.
[6] *Pour une philosophie de l'éducation*, ed. a II-a, Fayard, Paris, 1969.
[7] M. A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, vol. I-III, Armando Armando, Roma, 1966-1969, (vezi mai ales vol. I, studiul introductiv).
[8] Bogdan Suchodolski, *Pedagogia și marile curente filozofice, Pedagogia esenței și pedagogia existenței* (trad. de. prof. univ. dr. Iosif Antohi). Edit. didactică și pedagogică, București, 1969, p. 92-94.

Educația morală este problema omului în înțelesul deplin al cuvîntului, a omului care trăiește și simte" (p. 93). Suchodolski cere formarea de noi tipuri ale gîndirii, în afară de gîndirea tehnică și socială, tipuri de gîndire din domeniul filozofiei și al axiologiei.

3. Sistemul social al societății socialiste încorporează atribute fundamental deosebite, superioare celor ale vechilor societăți și orînduiri, în baza cărora se dezvoltă un sistem de învățămînt mobil și cu o funcționalitate socială prospectivă prin întemeierea sa umanistă, materialist istorică, susținută de conștiința maselor în aspirație și luptă pentru realizarea sensului istoric contemporan, potrivit legităților dezvoltării economiei planice-unitare și a asimilării științei și tehnicii contemporane.

În lumina acestor atribute și valorificînd multilateral tradițiile culturale progresiste ale poporului nostru, relațiile dintre sistemul social integral al societății socialiste românești și sistemul de învățămînt se prezintă ca o realitate în continuă devenire, permițînd elaborarea susținută, eficientă și anticipativă a școlii viitorului. Directivele Congresului al X-lea al Partidului Comunist Român, planurile de stat au așezat jaloanele pentru o analiză în actualitate și de viitor a relațiilor reciproc active dintre învățămînt și societate în țara noastră.

Potrivit documentelor Congresului al X-lea al Partidului Comunist Român, programul general de pregătire a cadrelor necesare tuturor sectoarelor vieții economice și sociale pe următorii 10 ani (1971—1980) cuprinde sarcini importante :

— creșterea numărului muncitorilor calificați prin școli profesionale și ucenicie la locul de muncă ;

— îmbunătățirea raportului dintre numărul muncitorilor calificați, cadre medii de specialitate și al specialiștilor cu studii superioare ;

— la sfîrșitul acestei perioade (1980) liceele de specialitate vor deveni principala formă de pregătire a cadrelor medii, proporția fiind mai întîi egală în 1975;

— se va generaliza pînă în 1975 învățămîntul obligatoriu de 10 ani ;

— se va pune un accent deosebit pe dezvoltarea și pe perfecționarea învățămîntului superior, tehnic și economic. Domeniile principale care se vor dezvolta prin noi măsuri în învățămîntul superior vor fi : energetica nucleară, electronica, automatica, analiza și modelarea proceselor economice. Se va acorda o atenție deosebită formării cercetătorilor științifici în științele naturii, în tehnică și în științele sociale.

Directivele indică și extinderea cursurilor postuniversitare, de reciclare și a altor forme de specializare și de perfecționare a calificării [9].

Relația dintre sistemul social integral și sistemul de învățămînt este o relație consimțită prin legi și regulamente. Ea are o stare de drept ,a cărei continuă elaborare constituie o sarcină importantă în realizarea relațiilor optime dintre învățămînt și societate. Analizei multidisciplinare a educației îi incumbă sarcina de a raporta starea de drept la starea de fapt a școlii, a sistemului de învățămînt ca și a întregului potențial educativ. Cercetări aflate în curs de desfășurare sau publicate urmăresc să elucideze raporturile dintre școală și societate, problema integrării sociale a tineretului, valențele educației pionierești, problema contextului familial în profilul generației tinere etc. [10]. O serie de constatări statistice deschid

[9] Vezi *Lucrările Plenarei C.C. al P.C.R. din 10-11 februarie 1971 cu privire la perfecționarea profesională a cadrelor.*

[10] Miron Constantinescu (coordonator), *Integrarea socială a tineretului*, Ed. științifică, București, 1968 ; dr. Petre Bărbulescu, Costin Ștefănescu, Leon Topa (coordonatori), *Tineretul și familia*, Ed. politică, București, 1970 ; V. Popeangă, *Școala și colectivitatea socială*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1970 ; *Bazele psihopedagogice ale activității pionierești*, Editura politică, București, 1970.

discuții de cel mai mare interes cu privire la relația de drept și de fapt între sistemul social global și subsistemul învățămînt, ca rețea de școli, accesibilitate și promovare. Date statistice parțiale arată că nu toți tinerii absolvă școala generală, că în unele județe între populația școlară de drept și cea de fapt sînt diferențe, iar cauzele obiective ale pierderilor pe drum nu sînt totdeauna cuprinse în evidențe. Nu în toate zonele țării se prezintă la fel capacitatea de absorbție a învățămîntului postgeneral. În municipiile București și Brașov capacitatea de școlarizare postgenerală se ridică pînă la 160%, pe cînd în Botoșani, de pildă, ajunge numai la 46%.

Mari diferențe se observă în ceea ce privește repartiția elevilor din învățămîntul postgeneral: Ialomița 1 : 175; Arad 1 : 50. Aceleași diferențe se constată cu privire la frecventarea școlilor serale și la satisfacerea cursurilor fără frecvență.

Probleme de actualitate ridică activitatea de îndrumare școlară și de orientare profesională a tineretului. Aspecte ale disciplinei școlare merită a fi supuse studiilor de teren.

Afluxul spre liceele de cultură generală, deși în descreștere, rămîne cel mai intens. Acționează rîvnitele avantaje de trecere la învățămîntul superior, „perspectivele" mai mari ale absolvenților liceului de cultură generală, felul de a judeca profesiile „pur intelectuale" etc. Accesul mai ușor al fiilor de orășeni (intelectuali și muncitori) și accesul mai restrîns al fiilor de țărani spre liceele de cultură generală pun întrebarea dacă nu cumva se produc pierderi de energii și talente, rămase în afara competiției școlare medii și superioare.

O serie de asemenea observații, indicate doar, merită să fie verificate, studiate multilateral, prin cercetări privind relația dintre sistemul social și subsistemul de învățămînt.

4. Se impun studii continue, reluate an de an și cu o precizie din ce în ce mai eficientă, privind piramida calificării în raport cu viața economică și socială. Într-un studiu recent, Torsten Husen, profesor la Facultatea de pedagogie a universității din Stockholm[11] arată că în țările avansate „piramida" convențională a calificării (fig. nr. 1) tinde să se transforme într-un „ovoid" (fig. nr. 2),

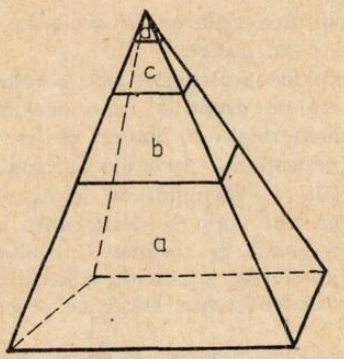


Fig 1

d = personal tehnic universitar
c = tehnic mediu
b = calificat inferior
a = necalificat

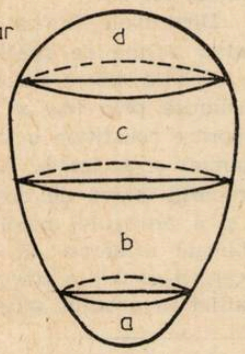


Fig. 2

[11] Torsten Husen, *Educazione permanente in una società educativa*, în revista „Formazione e Lavoro" nr. 31, mai-iunie, 1968.

exprimînd o structură social-economică mai avansată prin noua dispersie a cadrelor.

În atenția elaborării sistemului de învățămînt va sta deci obiectivul de a contribui la o nouă proporție a calificării, promovînd cu precădere forțele de muncă cu o pregătire medie și făcînd să scadă în ritm corespunzător forța de muncă necalificată.

Se constată azi în lume că învățămîntul mediu are situația cea mai dificilă ca exigențe pedagogice, situare ecologică a instituțiilor școlare și precizare a profilului și a conținutului său. În cuprinsul învățămîntului mediu, școlile (liceele) tehnice sînt, la rîndul lor, rămase în urmă față de cele de cultură generală (teoretice).

Disproporția dintre formele școlare și cele extrașcolare ale educației rămîne în defavoarea celei din urmă, deși nu rareori potențialul ei merită tot interesul [12].

Problemă importantă a programului de perspectivă al cercetării pedagogice în țara noastră, cercetarea relațiilor dintre sistemul social integral și sistemul de învățămînt deschide perspective îmbogățirii educației, sprijinită pe investigații de teren multidisciplinare. În acest sens, considerăm necesar să se prevadă tematici de cercetare care să atace și să rezolve probleme ca :

— Modalitatea codificării comenzilor sociale actuale și de perspectivă în limbaj educațional-pedagogic și modalitatea prospectării de conținut și organizatorice a sistemului de învățămînt pe perioade de lungă durată ;

— Analiza relațiilor dintre sistemul social integral și cel al învățămîntului din punct de vedere economic, juridic, cultural și spiritual. (Temeiul filozofic, sociologic, economic al acestor relații specializate. Problema unității lor).

— Calificarea cadrelor necesare producției sociale este o problemă a capacității de absorbție a școlilor și totodată o problemă a nivelului atins prin calificarea școlară.

— Proporționalitatea dintre structura de clasă și structura populației școlare, aspect al cultivării aptitudinilor, talentelor și creativității națiunii socialiste.

— Este școala singura cale de selecționare, testare și promovare a capacităților profesionale, culturale și morale ? Este necesară și recomandabilă extinderea sistemului de învățămînt în mod nelimitat ? Care pot fi amploarea și ritmul acestei extinderi ?

— Căile de apropiere și de conlucrare între sistemul de învățămînt și educația difuză, spontană, implicată în muncă, în joc, în artele sociale și frumoase.

— Care este ponderea instrucției și educației pe căile radioului și ale televiziunii și consecințele progresului în acest domeniu asupra sistemului de învățămînt, a procesului instructiv-educativ ?

— Perfecționarea învățămîntului superior, cale de consolidare a întregului sistem de învățămînt.

— Educația adulților la nivelul universitar și în răspunderea cadrelor didactice universitare, un mijloc important al apropierii dintre educația instituționalizată și cea dinafara instituțiilor școlare.

— Elaborarea conceptului de personalitate socială care să exprime, o dată cu conținutul social-economic, și atitudinea etică a devenirii omului total.

---

[12] După A. Deleon, *L'éducation permanente et sa planification*, în revista „Peuple et culture" nr. 66/1969.

— Apropierea şcolii de producţie şi introducerea şcolii în producţie, educaţia prin muncă şi creativitatea muncii — teme de actualitate în determinarea relaţiilor dintre sistemul social socialist şi sistemul de învăţămînt.

*

Se poate avansa ideea că structura educaţiei evoluează spre o acoperire a întregului cîmp social. Sistemul de învăţămînt, ca parte a orînduirii socialiste, constituie principala cale de pătrundere, de orientare şi optimizare a proceselor instructiv-educative organizate, planice şi prospective. Totodată, societatea socialistă dezvoltă prin scientizarea producţiei sociale şi a activităţilor culturale o îmbinare creatoare a producţiei cu educaţia, ceea ce reclamă continua expansiune a educaţiei şi continua renovare a calităţii procesului didactic.

În perspectivă, structura educaţiei va include mai multe cicluri de învăţămînt decît azi, producţia va însemna şi şcoală, iar sistemul de învăţămînt va fi considerat parte a producţiei sociale. Sursele educaţiei, extinse şi specializate, vor genera o viaţă educaţională socială şi individualizată, printr-o nouă structură a educaţiei.

ИНТЕГРАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СИСТЕМА И СИСТЕМА ОБРАЗОБАНИЯ

(Р е з ю м е)

Автор статьи, касаясь «Перспективного плана педагогического исследования» предложенного Институтом педагогических наук и опубликованного в № 6/1970 г. нашего журнала, ставит вопросы, касающиеся правового и фактического положения в отношении школа – общество ; переход от начальной ступени образования на высшую ступень ; территориальное распределение школьных учреждений : пропорция между общеобразовательными лицеями и лицеями по специальности и т.д.

Развитие структуры воспитания в социалистическом обществе проводится в направлении покрытия всего социального поля основаным социально – воспитательным, философском единстве. социальн й системы с учебной системой, которая становится главным путем направления и качественного роста воспитания. Воспитание взрослых поднимается на новую ступень по содержанию и форме работы, приближаясь к университетскому уровную.

Преобразование структуры воспитания наталкивает на новые размышления, которые обогатят филозофию воспитания и междпредметные исследования на местах.

LE SYSTÈME SOCIAL INTÈGRAL ET LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT

(R é s u m é)

Faisant référence au „Programme de perspective de la recherche pédagogique", proposé par l'Institut des sciences pédagogiques et publié dans le numéro 6/1970 de notre revue, l'auteur suggère des questions concernant l'état de droit et de fait dans la relation école — société : le passage de l'enseignement inférieur à celui supérieur ; la répartition territoriale des institutions scolaires ; la proportion entre les lycées de culture générale et ceux de spécialité, etc.

L'évolution de la structure de l'éducation dans la société socialiste se déroule dans la direction de couvrir entièrement le champ social fondé sur l'unité sociale-éducative, philosophique, du système

social avec celui de l'enseignement, qui devient la principale voie d'orientation et de croissance qualitative de l'éducation. Par conséquent, l'éducation des adultes concquiert un nouveau degré de contenu et des formes d'activité se rapprochant du niveau de l'enseignement postlycéal, universitaire.

Les transformations de la structure de l'éducation occasionnent et obligent à de réflexions nouvelles, pertinents, qui enrichiront la philosophie de l'éducation et les recherches multidisciplinaires de terrain.

THE INTEGRATED SOCIAL SYSTEM AND THE SYSTEM OF EDUCATION

(Abstract)

Referring to the „Program of Further Development of Educational Research" suggested by the Institute of Pedagogical Sciences published in the 6/1970 issue of our review, the author suggests some questions regarding the state of affairs in the school-society relation : the passage from the lower level to the higher level ; the distribution of the schools ; the proportion between general culture secondary schools and the special secondary schools, etc.

The evolution in the structure of education in the socialist society is carried out towards the coverage of all the social field on the ground of the social-educational, philosophical unity of the social system with the educational system, which becomes the main way of orientation and qualitative growth of education. As a result, the adult education is a new step in the content and forms of activity, reaching the post-secondary, university education.

The changes in the structure of education ease and oblige to new steady thoughts, which will enrich the philosophy of education and the multidisciplinary applied researches.

Cartea școlară și televiziunea

Dr. EMIL BÂLDESCU

O lucrare[1] apărută cu cîțiva ani în urmă, scrisă de un colectiv de pedagogi francezi, cunoscuți pe plan mondial ca cercetători pasionați în domeniul folosirii rezultatelor științei și tehnicii în procesul didactic, conține — între altele — un tablou sinoptic al mijloacelor de care poate dispune educatorul contemporan, împărțite în trei grupe. În prima grupă, aceea a mijloacelor care se adresează numai văzului, sînt menționate : hărțile, tablourile, afișele, graficele, gravurile, fotografiile și filmele mute. În cea de-a doua grupă, care se adresează numai auzului, sînt categorisite : emisiunile de radio, discurile și înregistrările pe bandă de magnetofon. În sfîrșit, a treia grupă este aceea a mijloacelor ce se adresează ambelor simțuri : filmele sonore și emisiunile de televiziune.

În acest tablou nu figurează manualul școlar. Dar, o succintă analiză conduce la aprecierea că pretențiile cărții școlare de a ocupa un loc printre mijloacele audio-vizuale sînt îndreptățite. Cîteva întrebări cu răspunsurile corespunzătoare sînt edificatoare : 1) *Este manualul un mijloc de învățămînt ?* Chiar cei mai fanatici susținători ai unuia sau altuia dintre mijloacele tehnice moderne de informație și transmitere nu pot să dea decît un răspuns afirmativ. De peste 300 de ani, cartea școlară este în mîna elevului un instrument care-l ajută în procesul de învățare și totodată un sprijin al profesorului în procesul de predare. 2) *Este manualul un auxiliar ?* Noțiunea de auxiliar se folosește foarte mult. Se poate spune că, într-adevăr, cartea școlară este un auxiliar pentru profesor. Răspunsul pornește de la o realitate și anume aceea că școala presupune prezența indispensabilă a educatorului. 3) *Este manualul un mijloc audio-vizual ?* Desigur, acum este vizual. Manualul școlar va deveni însă și auditiv, pe măsură ce vor spori unele elemente complementare ale sale, ca să nu spunem anexe, cum sînt discurile și benzile de magnetofon.

Dacă termenul de „mijloace audio-vizuale" este înțeles ca mijloace care facilitează introducerea în clasă a reprezentării ideilor, ființelor și lucrurilor și care în această accepție au existat de cînd s-a născut școala, atunci e drept ca alături, dacă nu în fruntea hărților, tablourilor, afișelor, graficelor, fotografiilor, să fie așezată cartea școlară. De obicei, ea le înglobează pe acestea într-un tot unitar. Este adevărat că, mai ales după al doilea război mondial, termenului de „mijloace audio-vizuale" i s-a dat un conținut mai precis, n-aș spune mai științific. Se susține adesea că timpul și împrejurările l-au consacrat pentru a desemna folosirea în învățămînt a procedeelor moderne de difuzare și comunicare. Se naște atunci și întrebarea 4) *Este cartea școlară un mijloc modern ?* Să luăm în sprijin oricare dintre dicționare și enciclopedii care definesc conceptul de modern ca ceea ce este : „nou, relativ recent, actual, în pas cu progresul actual". Oricare dintre elementele care definesc termenul de „modern" exprimă o trăsătură, o cerință generală, fundamentală, a oricărui manual școlar bun. Tot atît de adevărat este și faptul că termenul de „mijloace audio-vizuale" este orientat mai ales spre pro-

[1] *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului*, (sub redacția lui Robert Lefranc), Editura didactică și pedagogică, București, 1966 p. 81.

cedeele moderne de comunicare şi difuzare cu ajutorul maşinilor : proiecţii fixe, cinematograful, discurile, radioul, magnetofonul şi în special televiziunea. De aceea, dacă am pune întrebarea : 5) *Este cartea şcolară un asemenea procedeu ?* nu se mai poate răspunde afirmativ. Asta nu înseamnă însă că ea nu beneficiază de cuceririle ştiinţei şi tehnicii, că nu suferă influenţele revoluţiei tehnico-ştiinţifice.

În cazul înscrierii cărţii şcolare în general, a manualului elevului, în special, pe lista mijloacelor audio-vizuale, care fără îndoială accelerează progresul învăţământului, se impune în mod necesar studierea întregului sistem al acestor procedee, a rolului şi locului fiecăruia dintre ele.

Un deosebit interes prezintă examinarea concomitentă a cărţii şcolare şi a emisiunilor de televiziune. La prima vedere s-ar părea că cele două mijloace, care, după actul de naştere, se despart prin secole, ar reprezenta doi poli care se resping în mod ireconciliabil. Dacă ar fi aşa, un studiu asupra contribuţiei pe care cele două mijloace o aduc la dezvoltarea învăţământului se impune ca imperios necesar, chiar numai pentru simplul fapt că ele există şi că sînt angajate în lupta pentru progresul şcolii. Cartea şcolară se prezintă cu suficiente rezultate care, încă, pot fi mult amplificate. Televiziunea, menţinîndu-se la o distanţă mai mare de şcoală, îşi revendică drepturile, în numele capacităţii sale de informare şi comunicare, şi îşi anunţă perspectivele sale largi. Este, deci, firesc că pe plan mondial se desfăşoară dezbateri ştiinţifice, pedagogice, îndeosebi în privinţa avantajelor pe care micul ecran le are, a potenţialului său care poate fi folosit în sprijinul şcolii, dar şi asupra unor dificultăţi care au apărut în raportul său cu învăţământul.

Emisiunile de televiziune au pătruns în viaţa intimă a milioane de oameni. Probabil că nu va trece multă vreme şi televizorul — această cutie magică — va fi şi mai larg folosit, perfecţionîndu-se emisiunea în culori şi în relief. Va deveni oare prin el însuşi un instrument de lucru şcolar, eficient? Realităţile din ţara noastră şi din alte ţări au clarificat problema în mare măsură.

În ciuda faptului că este „atacată" de unii şi că apare suspectă în ochii altora, televiziunea prezintă, în general, deci şi pentru învăţămînt, o serie de mari avantaje, în raport nu numai cu cartea şcolară, ci şi cu alte mijloace tehnice, moderne, audio-vizuale : 1) Oferă un orar fix şi posibilităţi infinite de difuzare. Se pot transmite : cursuri, filme, spectacole speciale din studio, de la teatru sau din altă parte. Televiziunea poate difuza documente greu accesibile : un tablou, un obiect de muzeu, o maşină preţioasă, o machetă etc. 2) Aduce o abundenţă de imagini, se mişcă pe un cîmp larg vizual. 3) Televizorul, destinat să recepţioneze emisiunile publice, este dintre toate aparatele audio-vizuale cel mai uşor de mînuit, putînd fi pus la priză ca un aparat electrocasnic oarecare. 4) Pentru o bună recepţie nu este necesară o sală obscură, ceea ce favorizează disciplina clasei şi permite desfăşurarea unei anumite activităţi în timpul recepţiei programului : şcolarii pot lua note, iar profesorul poate să intervină. 5) Permite profesorului să se pună în legătură cu o serie de colaboratori din rîndurile celor mai buni specialişti, oameni de ştiinţă, scriitori, artişti, ingineri, tehnicieni, a căror contribuţie o poate canaliza în direcţia instruirii şi educării elevilor sau studenţilor. 6) Unul dintre avantajele cele mai mari ale emisiunilor de televiziune este actualitatea, posibilitatea de a prezenta documentul cel mai recent. De aceea, ea a fost calificată drept „mitralieră vizuală". 7) Constituie un mijloc de abordare şi de investigare a realităţii. În ciuda dimensiunilor sale reduse, micul ecran apropie instantaneu realitatea de spectator. El permite elevilor şi studenţilor să intre direct într-un univers în care ochiul nu

i-ar putea conduce. 8) Documentele transmise de camera de luat vederi au de multe ori o mai mare claritate ca în realitate. Imaginea televizată poate reproduce un tablou, un desen, redînd toate nuanțele și amănuntele grafice cu cea mai mare exactitate. Televiziunea prezintă universul în realitatea sa dinamică. Datorită posibilităților tehnice pe care le are televiziunea, ochiul spectatorului poate să călătorească prin continente, să străbată oceane, să escaladeze munți, să se avînte în zboruri cosmice, sau să se scufunde în mări și oceane. De aceea, problema folosirii pentru dezvoltarea învățămîntului a televiziunii și a altor mijloace moderne audio-vizuale este de o deosebită importanță și de mare actualitate.

La Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968 s-a apreciat că „Se va acorda o atenție sporită dezvoltării producției mijloacelor audio-vizuale moderne și în special filmelor didactice și benzilor de magnetofon, precum și înzestrării tuturor școlilor cu aparate de proiecție, magnetofoane, televizoare.

Comitetul de Stat pentru Radio și Televiziune și Ministerul Învățămîntului vor lua măsuri de organizare a unor emisiuni speciale de radio și teleșcoală în sprijinul procesului de învățămînt“ [2]. Iată recunoașterea însemnătății tuturor mijloacelor audio-vizuale. Accentul pe producția de filme didactice și benzi de magnetofon se explică prin rolul pe care aceste mijloace îl au în ridicarea calității procesului de învățămînt, ținîndu-se seama și de stadiul în care se află școlile în acest domeniu. Indicația cu privire la producția de televizoare și la organizarea unor emisiuni speciale de teleșcoală dovedește realism, luarea în considerare a condițiilor care există în țara noastră și tendința de folosire a celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii în sprijinul învățămîntului. Cercetarea pedagogică ce se desfășoară cu insistență în jurul acestui mijloc modern de comunicare a remarcat, însă, pe lîngă avantajele pe care le prezintă, și o serie de dezavantaje de loc neglijabile.

În primul rînd, emisiunile de televiziune absorb o mare parte din bugetul de timp al elevilor, pe care nu totdeauna o compensează prin calitatea programelor prezentate. S-a făcut și o glumă pe seama tinerilor nedeslipiți de televizor, care nu ne poate amuza, ci dimpotrivă: aceștia ar avea maxilarul inferior deformat, deoarece îl țin mereu în mîini în fața imaginilor. Din această cauză, televiziunea și-a atras și epitetul de „tiran al căminelor“. Desigur, la aceasta se poate găsi și o replică, aceea că părinții sînt cei mai în măsură să aprecieze care spectacol poate fi văzut de copiii lor. Este ușor de recomandat părinților să nu lase copiii să se folosească singuri de această jucărie fantastică. Sarcina însă nu este de loc ușoară, iar emisiunile pentru cei mici, prezentate la ore potrivite, care se termină adesea cu invitația de a merge la culcare, nu sînt nici ele prea convingătoare. Desigur, nu se poate renunța la folosirea acestui mijloc de cultură, pentru că se creează noi probleme pentru părinți. Nu este vina televizorului. Chiar se poate spune că nu este un dezavantaj care i-ar fi propriu. Dar o problemă creată de apariția micului ecran există. Televizorul „provoacă aproape inevitabil conflicte în familie, dat fiind că nu fiecare membru al acesteia posedă aparatul său personal. Cîte certuri și tocmeli, înainte de a deschide sau de a închide postul!“ [3].

---

[2] *Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Editura politică, București, 1968, p. 31.

[3] Henri Joubrel, Paul Bertrand, *Dicționar al educației în familie*. Editura didactică și pedagogică, București, 1968, p. 139.

Televiziunea nu poate categorisi problemele după vîrsta și particularitățile elevilor și nu poate aplica interdicții. De aceea, unii elevi iau informațiile anapoda, fără nici o corelare cu cunoștințele acumulate anterior, sau cu cele programate în perspectiva învățămîntului în fața acestui „chewing-gum al ochiului", cum denumesc televizorul unii cercetători americani spirituali.

În unele țări s-a exprimat teama că îmbătîndu-i pe cei tineri cu cîntece, filme și spectacole de music-hall, că dîndu-le informații superficiale, televiziunea îi face să creadă că au cunoștințe suficiente pentru viață. Prin aceasta există pericolul ca televiziunea să le creeze un sistem fals de apreciere a valorilor, să frîneze capacitatea de gîndire și de efort, să-i transforme în cele din urmă în „blazați precoci". Părerea aceasta este exprimată în țări cu o anumită experiență în folosirea emisiunilor de teleșcoală. „Nu pot fi trecute cu vederea lipsurile sub aspect didactic al acestui mediu. Impresiile pe care le mijlocește sînt efemere... Totodată emisiunea de televiziune favorizează un raport mai ales receptiv față de obiect" [4]. Alimentara mentalității de simpli „consumatori" se contrapune cerinței de participare activă a elevului în timpul liber la diferite acțiuni care mobilizează gîndirea, judecata.

Problema esențială a televiziunii școlare constă în integrarea ei în viața clasei. Este un inconvenient faptul că televiziunea transmite programele școlare, sau celelalte programe, la ore dinainte stabilite și care deseori nu corespund cerinței de individualizare a învățămîntului. De cele mai multe ori, aceste programe nu sînt reluate, înregistrarea imaginii nefiind de uzaj curent din motive financiare sau din alte cauze. Deci, elevii sau studenții nu au posibilitatea să vizioneze sau să audieze a doua oară anumite programe. Dezavantajele sînt diferite, în funcție de modul de organizare a programului de televiziune, în funcție de transmiterea imaginilor culese în studio sau în exterior și retransmise printr-un emițător public sau în circuit închis. Aplicarea primului sistem se face cu mai multă ușurință în cadrul școlar tradițional în țările în care există un program național unic.

În legătură cu cel de-al doilea sistem se constată că „pentru moment costul instalației pare să limiteze aplicarea sistematică a circuitului închis doar la învățămîntul superior. Este prematur să apreciem dacă în alte condiții va putea fi generalizat" [5].

Cercetarea pedagogică nu a reușit pînă acum să găsească soluții definitive pentru a judeca și a canaliza sau corecta imixtiunea activă dinafară a televiziunii, în formele tradiționale ale învățămîntului. În legătură cu aceasta se exprimă păreri variate: „Pînă unde poate merge această imixtiune și care vor fi efectele ei? Și aici constatăm că majoritatea încercărilor de a crea un învățămînt direct, în întregime televizat, nu au permis să se tragă concluzii definitive asupra eficienței totale a procedeului. Lucrul nu este de mirare. Să insistăm deci asupra rolului televiziunii ca instrument complementar al acțiunii profesorului" [6].

Televiziunea constituie încă un mijloc costisitor de informație și comunicare.

---

[4] Wolfgang Schulz, *Posibilități didactice ale îmbinării de media-noi în televiziunea școlară și universitară*, Blickpunkt — Schulbuch, 1970, aprilie, p. 15—18 (Didaktische Möglichkeiten des Medienverbunds in Schul und Hochschul ernsben).

[5] Robert Lefranc, *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1966, p. 177.

[6] *Ibidem*, p. 175.

Examinarea concomitentă a avantajelor și a dezavantajelor pe care le prezintă televiziunea școlară ușurează și clarificarea raportului ei cu cartea școlară și cu celelalte mijloace de învățămînt. În nici un caz, viitorul nu pare să asigure televiziunii rolul de unic instrument universal de informare culturală, dar el nici nu-i va zăvorî ușile școlii.

Cartea în general, cartea școlară în special, nu se prezintă în concurență cu televiziunea și nici nu urmărește acest scop. Ea nu poate, prin natura ei, să soluționeze o serie de probleme rezolvate deja de televiziune. Cîmpul de imagini pe care-l creează manualul prin ilustrații este incomparabil de mai mică întindere și este static. Criticile cele mai numeroase împotriva manualului școlar vizează rămînerea lui în urmă față de ritmul de dezvoltare a societății, științei, tehnicii. Manualul școlar nu este o publicație care să înregistreze evenimentele la zi și fără omisiuni. El se mulțumește să prezinte bazele științei într-o disciplină de învățămînt sau în alta. Sarcinile urgente ale manualului sînt rezolvate în mod mult mai satisfăcător de către televiziune. Aceasta are mult mai mari posibilități tehnice și este incomparabil mai operativă, în vreme ce cartea școlară are o viață mai sedentară.

Dar, avantajele pe care le prezintă televiziunea față de cartea școlară nu trebuie să ducă la ignorarea, nici la subaprecierea acesteia din urmă. „Fără a minimaliza cumva importanța altor mijloace moderne de informare și culturalizare, trebuie să spunem că nimic nu poate înlocui cartea. Instrucția nu se poate face nici numai prin presă, nici numai prin radio, televiziune sau cinematografie și nici pe cale orală. În afara cărții nu poate fi concepută azi o cultură sistematică a individului și implicit a societății" [7].

În multe privințe, ceea ce nu poate face televiziunea rămîne în seama cărții tradiționale. „Permanență, imobilitate sau mai curînd stabilitatea, sînt tocmai calitățile fundamentale comune documentelor neproiectabile" [8], inclusiv manualului școlar. Cartea școlară cere efort din partea elevului, îi solicită o continuă activitate de însușire, de judecată și de memorare. Ea este un instrument de lucru în mîna elevului și nu un mijloc de amuzament. „Ar fi nerealist să așteptăm de la o pedagogie reînnoită ca elevul să fie cruțat de orice efort ; efortul este tot atît de inseparabil de matematică (de pildă, n.n.), ca și de alpinism. Problema nu este de a reprima efortul, ci de a-l motiva, de a-l justifica" [9]. Manualul școlar nu este și nu trebuie să fie pentru elev o gumă de mestecat. El cere efort, dar are marele avantaj că poate fi folosit de elevi fără a le impune restricții ca cele ale televiziunii. Elevii pot să citească de mai multe ori lecția, să întrerupă și să alterneze lectura cu alte activități, varietatea fiind deseori un antidot împotriva oboselii. Manualul școlar este un prieten nedespărțit al elevului, care-l însoțește în clasă și acasă, deși nu exercită o putere magică asupra lui, așa cum exercită televiziunea. Un alt mare avantaj al cărții școlare care se va menține cîtă vreme va exista școala cu clasă și cu profesor, adică școala care este denumită tradițională, este acela că folosirea ei nu produce nici o dereglare în orarul școlii, în sistemul de învățămînt actual. Mai mult, cartea dă profesorului un punct precis de referință în pregătirea pentru expunerea lecției. Nu se poate uita nici faptul că manualul șco-

[7] Dumitru Trancă, *Biblioteca copiilor noștri*, Editura didactică și pedagogică, București, 1969, p. 5.
[8] Robert Lefranc, *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului*, Editura didactică și pedagogică, București, p. 82.
[9] André Revuz, *Matematică modernă, matematică vie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970, p. 62-63.

lar este unul dintre cele mai ieftine mijloace de învățămînt, deși nu și unul dintre cele mai simple și ușor de elaborat.

Sînt cazuri cînd pentru a se demonstra cu mai multă putere de convingere necesitatea televiziunii școlare se fac exagerări în direcția prezentării negative a rolului cărții, cu o notă de condamnare. „Timp de secole educatorul a făcut apel la descrierea verbală și la carte. Această metodă pare, din fericire, să fie în declin" [10]. O asemenea constatare poate fi pusă la îndoială, tot așa cum poate fi contestată previziunea că televiziunea va deveni în viitor singurul instrument de cultură. Există însă și pedagogi care nu s-au clintit de la încrederea lor în perspectivele cărții în general și ale cărții școlare în special. O definiție dată televiziunii este completată de ideea că „Cu cît un grup uman posedă un nivel intelectual mai înalt, cu atît se lipsește mai ușor de un astfel de mijloc de informație și de gîndire ; faptul este binecunoscut" [11]. Aceeași lucrare afirmă că televiziunea „nu înlocuiește lectura" [12]. Definiția cărții ca „vechi tovarăș al intimității noastre" [13] se poate întregi cu ideea că ea va rămîne și în viitor în aceeași ipostază, neputînd să fie înlocuită de nici un mijloc tehnic. „Dat fiind rolul deosebit de important al manualelor școlare în pregătirea elevilor..." [14] și cum și rolul televiziunii școlare va crește, există o singură alternativă în privința raportului dintre acestea : *cooperarea*. Fiecare dintre cele două mijloace de comunicare, de transmitere a cunoștințelor, își are locul său propriu în sistemul de învățămînt. Cartea școlară nu poate înlocui și nu va putea înlocui niciodată televiziunea școlară, dar nici aceasta din urmă nu va fi nicicînd în stare să înlocuiască cartea școlară. Folosindu-ne de o lege a electricității și socotindu-le doi poli de sens contrar, putem susține că televiziunea și cartea școlară nu se pot respinge tocmai pentru că nu sînt de același sens și nu au aceleași trăsături. Din acest motiv, ele nu numai că nu se resping, ci se completează în mod reciproc, avantajos.

Deși televiziunea și cartea se deosebesc considerabil una de cealaltă prin structură și prin modul lor de acțiune ca mijloace de predare și învățare, „această recunoaștere nu duce la substituirea unui mijloc de către celălalt, ci implică o cooperare, atunci cînd se combină în condiții optime avantajele specifice corespunzătoare" [15].

Acțiunea de cooperare dintre televiziune și cartea școlară trebuie înțeleasă ca o acțiune bilaterală, ca o contribuție comună la progresul învățămîntului. Necesitatea conlucrării televiziune școlară—carte școlară, și în general între toate mijloacele audio-vizuale, se poate susține atît cu argumente economice, cît și cu motivații pedagogice. „Tendința de îmbinare a medium-urilor se supune nu numai legilor economice (și — în consecință — costisitoare), ci își găsește confirmarea în teoria învățării. În general, consider concluziile la teoria învățării ca fiind criteriul esențial pentru aprecierile privind eficiența medium-urilor diferite" [16]. Avantajele

---

[10] *Mijloace audio-vizuale, în slujba învățămîntului* (sub redacția Robert Lefranc), Editura didactică și pedagogică, București, 1966, p.191.

[11] Henri Joubrel, Paul Bertrand, *Dicționar al educației în familie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968, p. 139.

[12] *Ibidem*, p. 140.

[13] Robert Lefranc, *Ibidem*, p. 140.

[14] *Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Editura politică, București, p. 30.

[15] Klaus D. Baldus, Heinz Otto Luthe, Wolfgang Schulz, *Îmbinarea medium-urilor televiziunea și cartea*, Blickpunkt-Schulbuch, aprilie 1970, p. 13—18 (Medienverbund „Fernsehen und Buch").

[16] Heinz Otto Luthe, *Cartea și televiziunea în învățămîntul școlar și universitar, privite din punct de vedere al științei transmiterii cunoștințelor*, Blickpunkt-Schulbuch, aprilie 1970, p. 14—15 (Buch-und Fernsehen im Schul- und Hochschulunterricht aus kommunikations wissenschaftlicher Sicht.

cooperării sînt reale pentru ambele părți, de pe urma ei beneficiind și televiziunea și cartea școlară. Această concluzie se deduce cu destulă claritate din analiza comparativă a avantajelor și a dezavantajelor celor două mijloace de cultură. În legătură cu acest lucru, același autor susține : „Rămîne de reținut că îmbinarea televiziune-carte, în limitele proceselor de învățare, are ca tendință două avantaje față de didactica uni-instrumentală și anume : precizarea stimulului și efectul de întărire în procesul învățării.

Privită din punct de vedere educativ și economic, o asemenea îmbinare nu poate fi decît de recomandat" [17].

Realizarea efectivă a cooperării nu este ușoară, deoarece nici o țară din lume nu se poate încă lăuda cu o experiență pe care s-o ofere ca bun al științei pedagogice mondiale. Sînt încă dibuiri, căutări. Se scrie mult, dar se face practic mai puțin în legătură cu colaborarea dintre edituri și televiziune. Cu toate acestea, se pot stabili cîteva punți de legătură. Ce acțiuni se pot întreprinde din partea televiziunii ?

1. Punctul de pornire al multor emisiuni școlare de televiziune îl poate constitui manualul, în măsura în care el corespunde exigențelor științifice și pedagogice. Credem că nu se poate contesta că, și în prezent, profesorii care colaborează la televiziune își întocmesc lecțiile și expunerile folosindu-se în măsură mai mare sau mai mică de cărțile școlare, de manuale, culegeri de probleme, antologii, hărți etc. Valorificarea conținutului de idei al manualului și a modului său pedagogic de sistematizare reprezintă o primă posibilitate de cooperare între carte școlară și televiziune.

2. Manualul școlar poate juca rolul de obiect de dezbatere pedagogică în cadrul emisiunilor de televiziune. Cele mai bune manuale pot fi prezentate și evidențiate, iar cele mai slabe pot fi examinate în mod critic, prin aceasta acordîndu-se un sprijin direct elevilor în învățare și profesorilor în predare, precum și autorilor. Organizarea unor întîlniri televizate între autori-editori-profesori ar putea contribui la perfecționarea cărții școlare.

3. Televiziunea poate ajuta școala printr-o emisiune privind folosirea rațională a manualului de către elev și de către profesor, aceasta mai ales în preajma deschiderii anului școlar sau în prima lui parte.

4. Televiziunea găsește în cartea școlară nu numai o sursă de prelucrare a ideilor, ci și una de folosire a unor fotografii, grafice, diagrame, hărți, ce fac parte componentă din aceasta.

5. Dispunînd de tehnici variate și de o mare capacitate de pătrundere, micul ecran poate urmări în emisiunile sale procesul greu, dar atît de necesar, de creare a cărții, marcînd etapele poligrafice, eforturile tipografiilor, experiența înaintată din țara noastră și din alte țări. Prin aceasta va contribui la acțiunea de păstrare de către elevi a cărții școlare ca un bun de preț, pentru tipărirea căruia se depune multă muncă.

6. Colaborarea televiziunii constă și în faptul că televiziunea introduce în școală noi posibilități vizuale, auditive și audio-vizuale care completează și îmbogățesc, alături de manuale, zestrea de material didactic a învățămîntului.

7. Colaborarea tele-carte școlară se materializează în ultimă instanță în întărirea exigenței tuturor slujitorilor școlii, implicit în ridicarea calității și eficienței învățămîntului.

---

[17] Heinz Otto Luthe, *Opera citată*, p. 14—15.

La rîndul ei, cartea școlară este interesată în a beneficia de prezența în școală a acestei mari cuceriri a tehnicii. Receptivitatea ei față de tot ce aduce nou televiziunea este o pîrghie importantă de autoperfecționare. Ce poate face cartea școlară în direcția realizării colaborării ?

1. Autorii de manuale școlare din epoca televiziunii au condiții mai bune de elaborare decît înainte, totodată ei se află în fața unor cerințe incomparabil superioare. Ei trebuie să ia în considerare „copilul din fața televizorului", care, încă înainte de prima zi de școală, posedă un impunător bagaj de informații, „îngrămădit" și nesistematizat, iar pe parcursul anilor de școală este mereu în contact cu micul ecran, ce-i oferă noi cunoștințe, bogate informații din cele mai variate domenii de activitate.

2. Documentele de o mare bogăție folosite de televiziune constituie un izvor de informație pentru autorii de manuale școlare și un punct permanent de referință. Nici un autor, oricît de larg cîmp de informare ar avea, nu poate să procure atîtea materiale din domeniul său de activitate cîte sînt în zestrea unui centru de televiziune. Deci, cartea școlară poate beneficia de binefacerile televiziunii încă de la nașterea sa, preluînd cunoștințele lansate prin filme, fotografii, imagini directe, comentarii reușite, pe care trebuie să le selecteze și să le sistematizeze după cerințele pedagogice și ținînd seama de particularitățile elevilor. Autorii de manuale pentru școlarii mici pot face legătura cu emisiuni de valoare recunoscută, ca filmele de desene animate, împrospătînd și prelucrînd o serie de imagini ce s-au succedat pe retina copilului. În elaborarea manualelor școlare pentru elevii mai mari se poate valorifica, de pildă, emisiunea binecunoscută în țara noastră „Teleenciclopedia".

3. Editurile pot să publice o serie de cărți prin valorificarea materialului acumulat de televiziune. Lecțiile de matematică, fizică, chimie, emise într-o perioadă oarecare, pot fi strînse între coperte de carte și difuzate sub formă de culegeri de probleme. Lecțiile de limbi străine care se țin prin mijlocirea micului ecran pot deveni manuale practice, însoțite de discuri și benzi de magnetofon etc.

4. Televiziunea furnizează concepției de elaborare a manualelor școlare stimulenți puternici, legați de procedeele de programare. Televiziunea influențează și concepția pedagogică a manualelor școlare. Grație televiziunii, care contribuie la crearea unui elev cu un orizont mai larg, cu informații mai bogate, cartea școlară poate și trebuie să renunțe la descriptivism. Televiziunea și celelalte mijloace audio-vizuale o obligă la o anumită ținută și-i permit totodată să renunțe la balast. Dat fiind noul său anturaj, cartea școlară are un drum mai larg spre tratarea unor legături între probleme, între domenii, pentru stimularea judecății elevilor. Ea trebuie să-l învețe pe elev și mai mult, să observe, să discearnă, să se exprime. Cu alte cuvinte, dacă vrea să se simtă bine în compania tuturor celorlalte mijloace audio-vizuale și nu ca o rudă săracă, cartea școlară trebuie să renunțe la vechi și să îmbrățișeze noul. Numai în acest fel își va menține prestigiul de mijloc eficient de învățămînt.

5. Limbajele audio-vizuale constituie căi de exprimare precise, prezentări rapide de lucruri și raporturi, îmbinări de imagini care elimină expunerile lungi. „Această eficiență de reprezentare și de expresie nu poate să nu influențeze noul stil al cărții, care va trebui să se degajeze de tot ce e pletoric, baroc și retoric, adică de tot ce nu e imediat semnificativ, și care nu se adresează imediat minții, fanteziei, sentimentelor copilului. Asocierea dintre lumea

imaginilor şi manualul experimental se va încheia printr-o esenţializare a lucrurilor de spus, într-o sobrietate care să evite redondanţele, expresiile vide, într-adevăr tot ce e numai evaziv şi distrage mai degrabă decît să instruiască" [18].

Pentru ca manualul să poată face faţă cu succes dialogului cu televiziunea şi cu alte mijloace audio-vizuale puse în slujba învăţămîntului, se impune transformarea sa adîncă, o repropunere în termeni substanţialmente noi. Apariţia televiziunii şi folosirea ei în procesul de învăţămînt „detronează" cartea şcolară doar din poziţia sa solitară de odinioară, din funcţia sa anacronică de mijloc solitar de învăţare. Colaborarea cu televiziunea şi cu alte mijloace aduce o nouă vitalitate cărţii şcolare.

„Tocmai într-o epocă în care sîntem asediaţi insistent de imagini, trebuie să avem curajul de a repune în valoare şi în vigoare importanţa cărţii şi a lecturii" [19]. Existenţa celor două realităţi — televiziunea şi cartea şcolară — impune trei concluzii generale: necesitatea folosirii televiziunii în procesul de învăţămînt pentru sporirea eficacităţii acestuia, dar cu respectarea cerinţelor generale care se pun în faţa şcolii; perfecţionarea cărţii şcolare, pentru ca ea să devină un instrument din ce în ce mai eficace al elevului: colaborarea fără prejudecăţi şi rezerve televiziune - carte şcolară.

УЧЕБНИК И ТЕЛЕВИДЕНИЕ

(Резюме)

Статья рассматривает связи между этими двумя средствами образования. Анализ содержания понятия аудиовизуальных средств завершается оценкой в том смысле, что учебник, как орудие учащегося, занимает определенное место. Признание важной роли телевидения, одно из новейших открытий техники, связано с отдельными преимуществами и недостатками, установленными уже по случаю внедрения его в школу.

Автор, после того, как приводит ряд характеристик учебника, вообще постоянно существующих при человеке а в особенности ученика, подчеркивает направления по его усовершенствованию для включения его в круг средств, имеющихся в распоряжении образования.

Последняя часть очерка содержит мнения и мысли практической важности, касающиеся сотрудничества между телевидением и школьной книгой в интересах постояной модернизации учебного процесса.

LE LIVRE SCOLAIRE ET LA TV

(Résumé)

L'étude se propose de surprendre le rapport entre les deux moyens d'enseignement. L'analyse du contenu du terme moyens audio-visuels s'achève avec l'appréciation que le manuel, comme instrument de l'élève, a son rôle bien défini dans le contexte scolaire. On reconnait l'importance de la TV, l'une des plus récentes inventions de la technique et on associe les avantages, de même que quelques désavantages, déjà annoncés par sa pénétration à l'école.

Après avoir présenté une série de particularités du manuel scolaire, qui le font toujours présent dans l'intimité de l'homme en gé-

[18] *Archivio didactico — Funzione e uso dei libri di testo nella scuolo primaria.* (Funcţiunea şi întrebuintarea manualelor în şcoala elementară) Roma, 1967, p. 10.
[19] *Ibidem*, p. 40.

néral, de l'élève en particulier, l'auteur insiste sur les directions de perfectionnement de celui-ci, afin de s'intégrer dans l'ensemble des moyens mis à la disposition de l'enseignement.

La dernière partie de l'étude contient des idées, des suggestions d'importance pratique, concernant la coopération entre la télévision et le livre scolaire, dans l'intérêt de la modernisation permanente du processus d'enseignement.

THE HANDBOOK AND TELEVISION

(Abstract)

The study suggests a glimpse at the relation between the two means of education. The analysis of the content of audio-visual means concludes that the handbook, as the pupil's tool plays a well established part in the school context. The appreciation of the part played by television in school is associated both with the advantages and some disadvantages it already implies by its adoption in school.

After a survey of the features of handbooks, always present in amn's intimacy, of pupils especially, the author stresses the directions of its improvement, in order to be integrated in the general means of education.

The last part of the study has ideas, suggestions of practical importance regarding the cooperation between television and handbook, in the view of steady modernization of education.

Comportamentul deviant juvenil

TIBERIU BOGDAN
membru titular al Asociației
internaționale de criminologie

1. Manifestările de comportament deviant ale tineretului, care au atins forme deosebit de dramatice mai ales în țările occidentale, reprezintă o problemă căreia i se dă azi prioritate în cercetarea științifică a fenomenelor sociale [1]. Chiar dacă această problemă în condițiile orînduirii noastre socialiste nu constituie nici pe departe un pericol iminent de mari proporții, totuși, ea există, și manifestarea unor fenomene de comportament deviant, ca și cunoașterea lor științifică, în vederea îngrădirii lor, nu poate fi azi ocolită. Într-un recent studiu privind reeducarea și reintegrarea socială a minorilor infractori, autorii, specialiști remarcabili ai problemei (I. Dumitru, C. Iacovișac, V. Morar, Gh. Voicu) arată pe bună dreptate că „Reconsiderarea întregii probleme a delincvenței în rîndul minorilor, *abordarea realistă a acestui fenomen* (sublinierea noastră) cu tendințele și implicațiile sale, dovedește orientarea justă pe care o dă partidul nostru cercetării multiplelor fenomene ale vieții noastre sociale. Un timp îndelungat, optica negării fenomenului infracțional în rîndul minorilor a avut ca urmare tendința izolării de societate a institutelor speciale de reeducare și formarea unei imagini false în conștiința opiniei publice despre rolul acestora" [2].

Reconsiderarea acestei problematici, într-o viziune realistă, sine ira et studio, presupune axarea ei pe coordonatele sale majore, relevarea contextului social-cauzal în care apare și elaborarea de strategii adecvate pentru o prevenție eficientă.

2. Orice încercare de analiză a fenomenului de comportament deviant, în mod firesc, pornește de la considerarea cuplului conformism-devianță în multiplele sale aspecte. De la bun început, apare aici tendința noastră de a vedea acest cuplu într-un cadru sociologic larg, urmărindu-l ca fenomen de integrare — respectiv de dezintegrare socială, de acceptare sau de neacceptare voită a normelor de conduită valabile într-o cultură dată. Astfel privite lucrurile, putem constata, ca un fapt istoric, că în nici o societate cunoscută pînă acum nu s-a putut realiza un conformism general și total la normele existente. Oricît de mică și de strînsă să fi fost comunitatea, oricît de puternică să fi fost coerciția fizică sau morală, devieri de la modelul social acceptat și chiar impus au existat întotdeauna.

Pe de altă parte, însă, se cuvine să constatăm că normele sociale-etice (sau expresiile lor juridice) luate în ansamblu (bineînțeles teoretic) ca invariante, de-a lungul istoriei, au fost impuse cu o rigiditate mereu descrescîndă și că pe acest plan există o mare fluctuație în privința *pragurilor de toleranță a societății* față de fenomenele de devianță. Studiul pendulărilor acestui prag de toleranță constituie un

---

[1] Vezi *Actele celui de-al VI-lea Congres internațional de criminologie*, Madrid, septembrie, 1970.

[2] Vezi: *Metode de cunoaștere a personalității infractorilor minori, aspecte ale activității de reeducare*, Studii-referate și comunicări, Simpozionul *Reeducarea minorilor infractori*, București, iunie, 1970, Comunicarea intitulată, *Reeducarea și reintegrarea socială a minorilor infractori*, de Ion Dumitru, C-tin Iacovișac, V. Morar, Gh. Voicu, p. XIII.

indicator și nu neimportant al nivelului de dezvoltare a unei societăți și al structurilor ei interne.

Dacă acceptăm, și nu putem să nu acceptăm, imposibilitatea reală a unui conformism total și general, apoi această teză este mai accentuat valabilă pentru societățile noastre contemporane în care *mobilitatea socială* orizontală și verticală cunoaște ritmuri accelerate nemaiauzite pînă acum. Mobilitatea aceasta provocată de industrializare etc. are ca epifenomen slăbirea structurilor tradiționale dominante în trecut, ceea ce aduce după sine și slăbirea controlului social (formal și neformal), care exercita presiune asupra individului, menținîndu-l mai mult sau mai puțin în cadrele tiparelor de conduită acceptată. Cu alte cuvinte, azi asistăm nu numai la o deplasare a pragurilor de toleranță socială față de comportamentul deviant, ci în unele condiții și la scăderea eficienței mijloacelor existente de control social.

Acest fapt a fost dovedit în lumina unor cifre statistice rezultate din cercetări multidisciplinare efectuate în R. P. Polonă și comunicate la început în cadrul Colocviul internațional de la Varșovia din 1964[3] și mai pe urmă la Congresul internațional de criminologie de la Madrid, din 1970, de către prof. J. Jasinski.[4] După datele pe care acesta le-a prezentat, rezultă fără îndoială că în zonele unde se înregistrează o mare mobilitate orizontală a populației, deci în centrele de afluență, delincvența în general și delincvența juvenilă în special arată tendințe marcate de creștere. Într-o perioadă următoare de stabilizare relativă demografică — și cînd deci pe primul plan este sensibilă *mobilitatea verticală* a populației — cifrele indicatoare ale delincvenței juvenile tind să descrească. Se pare deci că schimbările în macrostructura social-economică, însoțite de mutații demografice cauzate de migrații masive de populație dinspre zonele rurale în spre cele industriale, în aceste mișcări fiind implicați indirect (prin părinți) sau direct minorii și tinerii, constituie un cadru prielnic pentru slăbirea controlului social exercitat de familie, comunitate etc. și deci favorizează apariția unor fenomene de devianță.

Acest efect negativ al industrializării și urbanizării, însă, nici pe departe nu ne poate duce la concluzii pesimiste, mai ales în condițiile societății socialiste. Tocmai dezvăluirea realist-științifică a acestor legități ne facilitează găsirea unor soluții pentru o acțiune socială eficientă. De fapt analiza arată că industrializarea și urbanizarea au — cum sublinia la Colocviul din Varșovia reprezentantul sovietic V. Kudriavțev[5] — drept consecință imediată ridicarea nivelului de trai, ceea ce permite oferirea unei educații superioare tineretului, factor decisiv în combaterea tendințelor de comportament deviant. Nu trebuie să uităm, totodată, că în condițiile industrializării și urbanizării socialiste implantarea obiectivelor industriale în anumite regiuni se face concomitent cu alocarea de fonduri pentru acoperirea nevoilor socio-culturale ale populației imigrate.

Cunoscînd însă legitățile apariției fenomenelor de devianță în zonele recent industrializate, factorii de decizie trebuie să aibă în vedere alocarea de fonduri suplimentare (locuințe, școli, terenuri de sport și săli de cinema etc.), pentru a întări familia, pentru a favoriza formarea de familii tinere, pentru organizarea timpului liber al tinerilor necăsătoriți etc., tot atîtea elemente care, după toate cercetările existente azi, reduc la un minim rezonabil incidența infracționismului.

3. În istoria cercetărilor privind fenomenul de devianță (termen de esență sociologică ce cuprinde delincvența, termen de esență juridică, ca un caz particular al

[3] *La délinquance juvénile en Europe*, Actes du Colloque de Varsovie, 1964. Editions de l'Institut de Sociologie. Université Libre, Bruxelles, 1968, p. 45 și urm.
[4] J. Jasinski, *La déliquance des mineurs et des jeunes adultes en Pologne.*
[5] *La délinquance juvénile en Europe*, Vezi infra, p. 186—187.

devianței), multe decenii se caracterizează prin investigații izolate efectuate de oameni de știință avînd profiluri felurite. Începînd de la medici (Lombroso sau Lacassagne), continuînd cu juriști (Ferri sau von Henting) cu psihologi (H. J. Eysenck, D. J. West sau la noi Al. Roșca) cu biologi (ca Hooton sau Konrad Lorenz) și terminînd cu sociologi (Durkheim, R. Merton etc.) toți au analizat cu metode specifice diferitele fenomene de devianță și, cum e firesc, au ajuns la concluzii adesea unilaterale, deoarece au abordat fenomenul din punctul de vedere al disciplinei lor. Din studiul lucrărilor lor — de altfel de o reală valoare — se desprind constatări de certă valabilitate, dar totodată se degajă și inevitabila concluzie că atacarea unilaterală a unei problematici atît de complexe nu poate duce la o viziune de ansamblu și, cu atît mai puțin, la găsirea de soluții practice pentru elaborarea unei acțiuni sociale. Abordarea multidisciplinară a fenomenelor de devianță este imperios necesară, nu numai pentru că însuși fenomenul este extrem de multiform și complex și nu numai pentru că evoluția (și revoluția) științifică reclamă abordarea multidisciplinară (sau, după expresia psihiatrului francez J. Pinatel, abordarea *transdisciplinară)* a fenomenelor sociale complexe, ci mai ales pentru că nici o teorie cunoscută pînă acum nu a putut să fie transpusă în practică, astfel ca să stăvilească creșterea tot mai îngrijorătoare a manifestărilor de devianță în genere și a celor juvenile în specie. Participanții la recentul Congres internațional de criminologie de la Madrid [6] au relevat cu deosebită tărie acest fapt și toți oamenii de știință prezenți acolo au aderat cu entuziasm la ideea dezvoltării tuturor acelor inițiative ce urmăresc formarea de echipe complexe de cercetători de profiluri diferite, care să-și conjuge eforturile pentru a dezvălui legitățile specifice ale devianței de toate categoriile și nuanțele și să ofere soluții practice viabile pentru organele de decizie și execuție. Divorțul pe acest tărîm al teoriei de practică, dintre lucrătorii academici și cei operativi trebuie să înceteze în fața pericolului social pe care îl reprezintă fenomenele de devianță tot mai respingătoare. Inițiativa luată în urmă cu doi ani de către Centrul de cercetare pentru problemele tineretului [7], elaborarea unui vast plan de investigații multidisciplinare în acest domeniu, merită nu numai atenție, ci și un sprijin mărit din partea tuturor specialiștilor, deoarece tinde să ofere soluții corespunzătoare pentru toți aceia care, într-un fel sau altul, sînt implicați în problemele de educare a tineretului.

4. Tot din punctul de vedere al educatorului prezintă un mare interes și poziția lui Jean Pinatel în privința existenței unui nucleu al personalității criminale. El arată că acest nucleu de personalitate criminală se manifestă prin capacitatea de a trece foarte ușor la act. Nucleul personalității criminale se poate descrie clar în termeni psihologici, deoarece constă din egocentrism, labilitate, indiferență (neutralitate) afectivă, scepticism, agresivitate și incapacitate de a comunica în mod corespunzător cu cei din jur.

Dacă supunem unei analize chiar și succinte aceste caracteristici descrise de Pinatel, [8] vom putea vedea că este vorba de trăsături dobîndite în cursul experienței sociale a individului, cu alte cuvinte sînt trăsături de personalitate (de caracter)

---

[6] Vezi *Actele celui de-al VI-lea congres de criminologie*, Madrid, 1970; Franco Ferracuti (Italia), *Coordination of Interdisciplinary Research in criminology;* Katia Vodopivec (Iugoslavia), *Relationship between Scientific Research and Criminal Policy* ; Denis Szabo, Marc Leblanc, André Normandeau (Canada), *Aplied Criminology and Government Policy; Future Perspectives and Conditions of Collaboration.*

[7] Vezi Miron Constantinescu, O. Berlogea, (sub. red.), *Metode și tehnici de cercetare în sociologie*, EDP, p. 70.

[8] Jean Pinatel, *La personnalité criminelle et la prévention de la criminalité*, Actele Congresului internațional de criminologie, Madrid, 1970.

care indică existența unor carențe educative regretabile, fie că ele se datoresc mediului familial, fie celui școlar, fie altor factori sociali, a căror ineficiență (în influențarea educațională pozitivă) sau eficiență (în influențarea negativă) a avut drept consecință formarea acestor trăsături și deci a comportamentului deviant.

Fără doar și poate că, acceptînd tezele lui Pinatel, ne aflăm pe poziții socio-psihologice, poziții care sînt nu numai mai solide științific decît pozițiile de esență biologică ale lui Lombroso, sau cele mai noi ale lui W. Sheldon, ci totodată sînt de natură a justifica un optimism pedagogic atît de necesar în munca de elaborare și de proiectare a acțiunii reeducative colective și individuale.

Prin aceeași prismă putem privi azi și eforturile unor cercetători prestigioși care au alcătuit așa-zisele „tabele de predicție", la care ne-am referit într-un articol publicat cu ani în urmă în paginile acestei reviste [9]. Instrumentul elaborat de soții Glueck [10], luînd ca punct de plecare raporturile socio-afective și practicile educaționale din familie, așa cum se arată în lucrarea foarte comprehensivă a lui Hermann Elmering [11], instrument aplicat și verificat, fiind timp de două decenii în cele mai variate medii socio-culturale, s-a dovedit a fi util în mare măsură, permițînd prognoze cu certitudine de 80%, încă de la vîrsta de 6—7 ani, condiția fiind să se cunoască acele relații și practici din familia minorului. De asemenea, instrumentul elaborat de W. Kvaraceus, bazat pe cunoașterea condițiilor de mediu familial și pe observarea unor simptome de comportament deviant prematur [12], permite o previziune cu o certitudine rezonabilă în privința evoluției ulterioare a minorilor.

Cu tot scepticismul arătat de unii critici, cum ar fi D. J. West [13], și cu toate imperfecțiunile actuale ale instrumentelor de predicție, aplicarea lor pe scară largă a deschis o nouă cale atît pentru cercetarea fundamentală, cît și pentru practica în acest domeniu. Într-adevăr, studiul instrumentelor de predicție, cît și studiul aplicării lor, ne fac să ne convingem din ce în ce mai mult că formele (nepatologice) de comportament deviant au sursa majoră în condițiile de mediu (ambianța și — sau — educația) și prea puțin în zestrea nativă a minorilor. Din această viziune, concluziile pedagogice referitoare la prevenție și reeducare decurg apoi de la sine.

Pornind de la aceste considerente, o echipă de cercetători și colaboratori ai Centrului de cercetare pentru problemele tineretului * au elaborat un instrument de investigație (adaptînd la condițiile noastre instrumentul lui Kvaraceus și dînd acestuia o altă formă tehnică), care urmează să fie utilizat vreme de 5 ani, după care se vor putea trage atît concluzii teoretic valabile, cît și altele de ordin practic cu posibilități de contribuție eficientă la prevenirea apariției comportamentului deviant.

5. Investigarea interdisciplinară a fenomenelor de devianță, elaborarea unor planuri de cercetări vaste ce se vor efectua pe arii largi și se vor desfășura în timp, desigur că în cele din urmă vor da roadele dorite, dacă specialiștii vor înțelege interdisciplinaritatea în accepția lui Franco Ferracuti [14], adică de *fuziune a investigatorilor*, care trebuie să renunțe la loialitățile înguste ale disciplinei lor și să adere la un sistem teoretic general, în cadrul căruia se încearcă apoi rezolvarea tuturor pro-

[9] T. Bogdan, *Puncte de vedere noi în prevenirea și combaterea delincvenței în rîndurile minorilor*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1967.
[10] Sheldon and Eleanor Glueck, *Unravellig Juvenile Delinquency*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1950.
[11] Hermann Elmering, *Die kriminologische Frühprognose*, Kriminalistik Verlag, Hamburg, 1969.
[12] William C. Kvaraceus, *Dynamics of Delinquency*, Merrill Books, Columbus, Ohio, 1966.
[13] D. J. West, *The Young Offender*, Penguin Books, London, 1967, p. 163 și urm.
* Echipa compusă din T. Bogdan, P Datculescu, Vl. Krasnaseschi (vezi și lucrarea menționată la nota 7).
[14] Vezi nota 6.

blemelor abordate de pe aria respectivă. Orice încercare de a menține autonomia formală a disciplinelor, separația lor, orice forme de „colaborare" formală se dovedesc azi — în domeniul științelor comportamentale cel puțin — a fi neviabile.

Este limpede însă că azi nu dispunem încă de o teorie comprehensivă nici în domeniul științelor comportamentale și mai ales de o teorie care să merite pe drept acest nume în domeniul problematicii comportamentului deviant. Așa se întîmplă că, în mod paradoxal, față de fenomenele de deviantă atît de multiforme fenomenologic și atît de variate etiologic, practica ne oferă o singură soluție și aceea profund tradițională a reeducării în cadrul unor instituții specializate, unde, cu toată gama variată de procedee, esențiale rămîn izolarea, privarea de libertate și constrîngerea sub forme mai directe sau mai alambicate.

În momentul de față, nu avem nici o alternativă experimentată științific care-s-ar putea opune acestui tratament unic, iar unele rezultate bune obținute pe această cale par a confirma valabilitatea sa. Dar nu este mai puțin adevărat că nici reușitele și nici eșecurile obținute în baza acestui tratament aplicat nu sînt suficient analizate cu aparatura complexă a unor cercetări interdisciplinare. Din această pricină, practicile reeducaționale tradiționale nu trec de nivelul unor proceduri empirice, cărora știința nu le poate da pentru moment decît un credit foarte limitat.

Fără să avem la bază unele cercetări sau fapte sistematic strînse, putem să ne îngăduim afirmația că procedeele reeducative clasice sînt azi depășite istoric, deoarece condițiile obiective care determină azi comportamentul deviant, din cauza unor mutații de ordin biologic (accelerația biologică), psihologic și social determină un alt tip de personalitate al deviantului și, în consecință, și reintegrarea lui socială trebuie să țină seama de noi realități.

Dar, dincolo de toate acestea, există un consens general în rîndurile specialiștilor și se susține cu tărie că mai mult decît orice fel de sistem reeducativ, destigmatizarea [15] și grija postdetențională față de fostul deviant, în cadrul unei largi acțiuni sociale, constituie premisa cea mai certă a reintegrării sociale a minorului care a fost în conflict cu legea.

ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ МОЛОДЕЖИ

(Р е з ю м е)

Становясь на путь реального и современного рассмотрения вопроса отклонения в поведении молодежи, автор демонстрирует в свете последних исследований, что этиология этого явления имеет в первую очередь, социальное происхождение. Далее, автор подчеркивает сложность явлений отклонения, необходимость межпредметного его рассмотрения, касаясь существующих попыток по этому вопросу в нашей стране.

Далее, почеркивая, что традиционные формы перевоспитания научно недостаточно обоснованы. автор подает мысль необходимостн многостороннего научного анализа, который выявил бы причины перевоспитательных неудач, а также реальные причины полученных в этой области успехов.

Далее, подчеркивается значение усилий приобщить после заключения в общественную жизнь.

[15] S t a n t o n W h e e l e r, *Controlling Delinquents*, John Wiley, N.Y., 1968.

LES DÉVIATIONS DE COMPORTEMENT CHEZ LA JEUNNESSE

(Résumé)

En abordant dans une manière réaliste et moderne le problème des déviations parmi la jeunesse, l'auteur démontre, se basant sur des recherches récentes que l'étiologie de ce phénomène est avant tout d'essence sociale. Puis, en mettant en évidence la complexité des phénomènes du changement de comportement, on montre la nécessité de les aborder interdisciplinairement et on fait référence aux initiatives existantes sur ce plan dans notre pays.

En soulignant que les formes traditionnelles de rééducation ne sont pas suffisamment fondées scientifiquement, l'auteur donne crédit à l'idée de la nécessité de quelques analyses scientifiques multiples, qui devront mettre en évidence d'une part les causes des échecs de rééducation et d'autre part les causes réelles des succès obtenus dans ce domaine.

En conclusion, on montre l'importance des efforts de déstigmatisation et des soins qu'on a pour les jeunes après la détention.

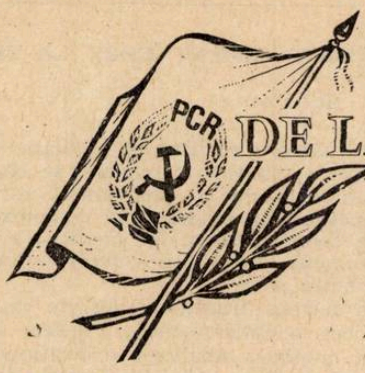
THE JUVENILE DEVIATING BEHAVIOUR

(Abstract)

Stating a realistic and modern approach of the problem of juvenile deviation, the author shows that the etiology of this phenomenon is primarily a social one. Then, stressing the complexity of the deviating phenomena, the necessity of their interdisciplinary research is emphasized and there are also references to the existing initiatives on this field in our country.

Underlining, then, that the traditional ways of reeducation are not thoroughly scientifically grounded, the author promotes the idea of a manisided scientific analysis which should reveal both the causes of reeducational failures and the real causes of the successed scored in this field.

Finally the consequences of the efforts of destigmatization and postimprisonment concern are shown.



50 DE ANI DE LA CREAREA P.C.R.

Cultivarea dragostei pentru Partidul Comunist Român — latură esențială a educației patriotice

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT

În zbuciumata lui istorie, poporul român a încrustat pe răbojul existenței și al luptei sale seculare pentru dreptate socială și libertate națională multe și însemnate momente de glorie și înălțare. A cunoscut strălucitele victorii ale bătăliilor lui Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare și Mihai Viteazul ; a trăit tumultuoasele răscoale ale lui Gh. Doja, Horia, Cloșca și Crișan ; a fost însuflețit de avîntul mișcării revoluționare a lui Tudor Vladimirescu ; a urmat glasul revoluționarilor anului 1848 și i-a fost dat să vadă înfăptuită Unirea Principatelor ; cu prețul unor imense jertfe și-a cucerit independența națională, iar mai apoi împlinirea unui vis de veacuri — întregirea patriei. Și cît de multe alte momente de aur nu au rămas în memoria acestui pămînt ?

Tot atît de mult, destinele patriei noastre și ale națiunii române au fost intim legate și adînc înrîurite de crearea Partidului Comunist Român, de lupta, principiile și gîndirea lui creatoare. Întemeierea partidului, lupta și existența lui glorioasă în cursul unei jumătăți de secol au constituit un moment crucial în istoria României, deschizînd noi orizonturi cu uriașă însemnătate în viața întregului nostru popor.

Exponent autentic al celor mai nobile și nestinse sentimente și năzuințe ale maselor muncitoare, partidul a devenit continuatorul celor mai bune și înalte tradiții de luptă revoluționară ale poporului român. Dînd glas frămîntărilor, aspirațiilor și voinței de mai bine a locuitorilor acestor pămînturi, el și-a demonstrat într-un chip atît de strălucit patriotismul lui fierbinte, organizînd și conducînd cu abnegație și fermitate, din victorie în victorie, lupta maselor populare pentru eliberarea lor de orice exploatare și asuprire socială și națională, a insuflat poporului forță și încredere în victoria marilor bătălii pe care avea să le poarte. Fiu credincios al națiunii, P.C.R. a fost și este „... conducătorul luptelor seculare duse de poporul român pentru neatîrnarea țării, pentru formarea națiunii române și a statului nostru unitar, pentru accelerarea progresului social și înaintarea României pe calea civilizației" (Nicolae Ceaușescu).

În semicentenara lui istorie, partidul a înmănuncheat tot ceea ce are mai bun poporul — cadre, idei, energie — a unit în jurul său cele mai înaintate și devotate forțe ale țării, a întărit continuu legăturile sale cu masele, punînd această uriașă forță în slujba intereselor fundamentale ale poporului, ale propășirii țării, în numele marelui ideal — construirea socialismului și comunismului. Ancorat profund în realitățile naționale, el a elaborat programul construcției socialiste pe baza științei marxist-leniniste — *făurirea României socialiste multilateral dezvoltate*, a condus la dezvoltarea pe o treaptă superioară a națiunii române ca națiune socialistă.

Pe planul activității internaționale, partidul și-a adus în același timp o importantă contribuție la lupta împotriva imperialismului, pentru cauza păcii în lume, a democrației și progresului social. Afirmînd răspunderea națională ce-i revine ca exponent al intereselor și aspirațiilor poporului, P.C.R. subliniază cu aceeași consecvență fidelitatea față de internaționalismul proletar și militează activ la întărirea și unitatea mișcării comuniste și muncitorești internaționale, ceea ce a făcut să-și cucerească un binemeritat prestigiu în rîndul partidelor frățești.

Exemplu viu al celui mai autentic patriotism socialist, partidul și-a cîștigat stima și prețuirea, dragostea și încrederea profundă a întregii noastre națiuni. Poporul nostru este mîndru că de-a lungul celor 50 de ani de luptă și activitate îndîrjită sub conducerea partidului a înscris una dintre cele mai glorioase pagini ale istoriei sale. De aceea, în prezent, ca și în trecut, milioane de oameni ai muncii de la orașe și sate urmează cu dragoste și încredere partidul, nutrind o convingere nestrămutată că el îi călăuzește spre noi și noi victorii, spre culmile cele mai înalte ale progresului și civilizației umane, societatea comunistă.

Conștienți că în fruntea luptei lor pentru făurirea unei patrii noi, socialiste, în plin progres economic și social-cultural, stau comuniștii, că P.C.R. este purtătorul năzuințelor seculare de dreptate socială și națională ale poporului nostru, conducătorul său ferm și încercat, oamenii muncii din țara noastră împletesc sentimentul de dragoste fierbinte față de patrie cu devotamentul lor nemărginit față de partidul marxist-leninist al clasei muncitoare, cu încrederea nestrămutată în politica și forța lui conducătoare.

★

Parte integrantă a patriotismului socialist, unul dintre cele mai înălțătoare și complexe simțăminte la care vibrează sensibilitatea întregului nostru popor, *dragostea pentru partid și devotamentul pentru cauza lui* reprezintă o importantă trăsătură morală care trebuie sădită cu grijă și cultivată cu pasiune în mintea și inima tinerei generații. A educa tineretul în spiritul glorioaselor tradiții de luptă revoluționară ale partidului este o îndatorire de înaltă semnificație social-morală, o latură esențială a formării și a dezvoltării conștiinței socialiste. Mai mult decît o problemă pedagogică, este în esență o problemă politică și, în același timp, un semn de cinstire, un măreț omagiu adus aceluia care și-a îndeplinit cu abnegație datoria față de clasa muncitoare și poporul român, față de mișcarea muncitorească revoluționară internațională, față de idealul de pace și înțelegere între popoare — PARTIDUL.

Firește, cultivarea dragostei fierbinți și a atașamentului pentru partid presupun un îndelungat și foarte variat proces educativ, strîns legat de viața

și de activitatea elevilor noștri, de ceea ce este trăit și actual experienței lor proprii. Realizarea acestei nobile misiuni îmbrățișează o multitudine de aspecte în raport cu bogăția conținutului de idei, trăiri și forme de manifestare ce caracterizează un fenomen de conștiință și de conduită atît de complex.

Luată în adevărata ei plenitudine, dragostea pentru partid înseamnă în același timp un act de gîndire, de trăire afectivă, și de îndemn la acțiune. Aceasta ne obligă să exercităm influența noastră educativă asupra tuturor laturilor personalității elevilor, să acționăm atît asupra rațiunii (intelectului), cît și asupra sensibilității (vieții emoționale) și laturii lor voliționale (comportamentele). Ca atare, în această triplă direcționare a efortului nostru educativ este necesar să asigurăm, mai întîi de toate, atît în procesul de învățămînt, cît și în cadrul numeroaselor activități extrașcolare *un bogat și profund conținut de date și fapte, de reprezentări și idei, de exemple și mărturii grăitoare, despre ceea ce dorim să devină în conștiința elevilor noștri noțiunea de partid, înțelegerea cu claritate și convingere a țelurilor și principiilor politicii și activității partidului.* Pe temeiul unui asemenea fond informațional, prezentat în forme adecvate și accesibile, vom putea lărgi progresiv și continuu orizontul politic și ideologic al elevilor, experiența lor social-morală, ajutîndu-i să înțeleagă treptat împrejurările istorice în care a luat ființă partidul, să rememoreze drumul de luptă străbătut de partid, oprindu-ne asupra momentelor mai principale și a marilor bătălii de clasă purtate sub conducerea lui pentru lichidarea exploatării și asupririi. Vom putea stărui asupra aspectelor cele mai semnificative din activitatea consacrată făuririi socialismului pe pămîntul României.

De-a lungul anilor de școală, există în cuprinsul procesului de învățămînt suficiente lecturi literare, lecții de istorie, de geografie, de educație cetățenească și de economie politică etc., care permit elevilor să cunoască și să aprecieze just sensul evenimentelor și al faptelor din trecutul și din prezentul legat de activitatea partidului, să înțeleagă profund și să înlesnească însușirea învățăturii și politicii partidului. Se pot face atîtea și atîtea corelații ale cunoștințelor predate în cadrul diferitelor discipline cu viața, cu practica construcției socialiste, ajutîndu-i pe elevi să cunoască documentele și hotărîrile partidului, politica de dezvoltare a industriei și a agriculturii socialiste, a economiei și culturii naționale, trezindu-le curiozitatea și interesul pentru însușirea concepției științifice, marxist-leniniste despre lume, fundamentul întregii activități a partidului și societății noastre. Cele explicate în cursul unor lecții pot să constituie adeseori un punct de plecare în organizarea unor discuții, convorbiri, dezbateri fructuoase pe marginea unor referate, conferințe, audiții de radioteleviziune, vizionări de spectacole, expoziții, filme documentare etc., care vor căuta să ilustreze și să adîncească pe baza unui material faptic mai bogat și uneori inedit, cele cunoscute în cadrul restrîns al respectivelor lecții.

Un accent deosebit este necesar să punem pe cunoașterea măreților realizări ale construcției socialiste, dovedind superioritatea orînduirii social-politice din țara noastră și trezind sentimentul de mîndrie pentru tot ceea ce oamenii muncii au reușit să înfăptuiască mai bun sub conducerea înțeleaptă a partidului, pentru tot ceea ce avem de îndeplinit mai departe. Normal este ca multe din aceste cunoștințe elevii să și le însușească nu pe o cale indirectă, numai din cărți, reviste și ziare, din cele auzite din gura educatorului etc., ci pe baza observației nemijlocite și atente a vieții cotidiene, a transformărilor care

s-au petrecut, adeseori sub proprii lor ochi, în realitatea înconjurătoare, sau prin vizite la marile obiective ale socialismului, acolo unde se decide soarta hotărîrilor partidului și guvernului. Recomandabil este să înfățișăm asemenea exemple de așa manieră, încît să-i determine pe elevi să descifreze cu ușurință semnificația marilor prefaceri pe care le trăim prin prisma perspectivei istoriei, adică a ceea ce a fost și a devenit țara noastră, ceea ce urmează să fie în viitor.

Un puternic efect educativ are familiarizarea tineretului școlar cu figurile celor mai dîrzi și neînfricați militanți ai partidului, patrioți comuniști și uteciști, care, înfruntînd în anii grei ai ilegalității teroarea crîncenă, au plătit greu, adesea cu prețul suprem al vieții, devotamentul lor neclintit față de cauza poporului muncitor. În mod asemănător, ei vor cunoaște viața și activitatea neobosită pe care o depun pentru binele patriei conducătorii de astăzi ai partidului și ai statului, personalitatea secretarului general al partidului — tovarășul Nicolae Ceaușescu. De aceea, organizarea unor întîlniri cu ilegaliști, cu conducători de partid, cu militanți ai mișcării muncitorești, comemorări, sărbătorirea unor evenimente social-politice care ilustrează lupta partidului, mitinguri, vizite la Muzeul Doftana, la Muzeul de istorie a P.C.R. și a mișcării revoluționare și democratice din România, la case memoriale și locuri memoriale, excursii de studii etc., toate acestea nu numai că vor întregi o educație bazată pe forța exemplului viu, intuitiv și extrem de convingător, dar vor și accentua în același timp formarea unor trăsături de caracter, moral-politice, specifice omului nou, cum ar fi principialitatea, hotărîrea, fermitatea, bărbăția. Pornind de la astfel de exemple, elevii vor trage învățăminte și îndemnuri înflăcărate din dîrzenia, suferințele și jertfele celor mai buni fii ai partidului și ai patriei ; vom reuși să sădim în conștiința lor sentimentul de recunoștință adîncă față de partid și de conducătorii săi, pentru grija părintească permanentă de-a asigura copiilor și tineretului o viață fericită și un viitor luminos, vom avea premise mai bune să întărim conștiința datoriei și a răspunderii pentru îndeplinirea cu cinste a principalei lor îndatoriri, aceea de-a învăța și munci cu sîrguință și pasiune, pentru a deveni cît mai folositori patriei, de-a urma pilda și chemarea partidului, de-a deveni uteciști și apoi membri ai partidului nostru.

Relevînd politica principială a partidului de înfăptuire a idealului frăției naționale, a deplinei unități dintre poporul român și naționalitățile conlocuitoare, vom fi preocupați să cultivăm în conștiința fiecăruia sentimentul unității frățești a tuturor locuitorilor patriei noastre, indiferent de naționalitate, în jurul partidului, pentru traducerea în viață a politicii sale. În mod similar, elevii vor fi îndrumați să înțeleagă just sensul necesității unei strînse îmbinări între îndatoririle naționale și cele internaționale, atitudine care călăuzește neabătut politica externă a partidului și a statului nostru. În mintea lor vom trezi ideea că nu poți rămîne indiferent la lupta și încercările prin care trec alte popoare, că trebuie să adopți o atitudine conștientă, partinică, față de evenimentele de importanță istorică-mondială.

Puterea de evocare și forța de convingere a comunicării noastre cu elevii vor căpăta cu atît mai mult valoarea educativă și eficiența dorită, cu cît nu se vor reduce doar la un simplu flux de informații, adeseori destul de arid și rece, lipsit de suflul căldurii și al patosului, ci vom reuși să creăm în jurul lor un suport afectiv de adîncă vibrație lăuntrică, de impresionabilitate psihologică, ceea ce va favoriza cu adevărat acel transfer de convingeri de la noi

spre elevii noştri. Numai o vie participare cu gîndul şi cu inima va putea să ducă la interiorizarea cunoaşterii, să înlesnească transformarea multora dintre cunoştinţele despre partid în convingeri profunde despre justeţea ideilor şi a principiilor politicii partidului, a cauzei măreţe pentru care el şi conducătorii săi au luptat, şi, mai departe, cristalizarea lor în sentimente şi atitudini. De aceea, ni se pare extrem de important să oferim elevilor şi alte genuri de activităţi, mai deosebite, care prin specificul lor asigură un cadru emoţional mult mai pronunţat. În acest sens, elevii pot să fie dirijaţi spre activităţi creatoare, de expresie artistică, solicitîndu-i, de exemplu, să trateze în lucrările lor literar-artistice teme inspirate din lupta şi activitatea partidului, din realizările poporului în anii construcţiei socialiste; se pot organiza concursuri de creaţie literară în versuri şi proză, montaje literar-muzicale; se pot iniţia expoziţii, concursuri de fotografii, şezători literare, serbări şcolare şi spectacole care includ în repertoriu lucrări închinate P.C.R., adunări festive şi alte manifestări cultural-artistice. Multe din asemenea acţiuni se pot desfăşura sub semnul unor îndemnuri sugestive de exprimare a gîndurilor şi sentimentelor sincere pentru partid cum ar fi „Te cînt din inimă glorios partid", „Părinte drag, partid iubit", „Partidul, lumina ţării mele", „Îţi mulţumim partid iubit". Dacă vom întregi eforturile noastre educative dînd posibilitate elevilor de diferite vîrste, în raport cu posibilităţile lor reale, să-şi manifeste în fapte şi acţiuni dragostea şi ataşamentul faţă de partid şi de chemările sale, bucuria şi recunoştinţa pentru copilăria lor fericită, nu numai că le vom oferi prilejuri de profunde satisfacţii morale, sociale, dar vom facilita şi grăbi în acelaşi timp procesul maturizării lor politice şi ideologice, al dezvoltării interesului pentru viaţa politică a ţării. Antrenarea şi participarea activă la rezolvarea diferitelor sarcini concrete de muncă efectivă consacrată binelui obştesc (îngrijirea şi restaurarea unor monumente istorice, participarea la munci productive în cadrul unităţilor economice, la diferite lucrări de înfrumuseţare şi munci gospodăreşti, la rezolvarea diferitelor probleme social-organizatorice în cadrul şcolii şi organizaţiilor de pionieri şi U.T.C.) vor insufla acestora mai multă iniţiativă, spirit creator, imaginaţie, voinţă şi perseverenţă, vor cultiva spiritul răspunderii personale şi al pregătirii pentru o activitate animată de idei înalte, inspirate din politica partidului. Numai în cadrul unor asemenea activităţi, multe dintre ele duse, de exemplu, sub imboldul „fiecare faptă o dedicaţie partidului", elevii dobîndesc o experienţă socială suficient de temeinică de slujire a partidului şi patriei, de participare la efortul comun al poporului, îşi întăresc conştiinţa că a iubi partidul şi a fi patriot înseamnă a manifesta în fapte şi acţiuni, concrete, crezul tău politic.

Să nu uităm apoi, nici un moment, că educaţia dragostei pentru partid începe de la cel care este chemat să educe (învăţător, profesor, părinte, activist pe tărîm social-politic etc.) şi că exemplul nemijlocit al acestuia, propria-i personalitate, joacă un rol esenţial. Înalta lui pregătire ideologică şi politică, conştiinţa şi atitudinea lui, ataşamentul fierbinte la cauza partidului, participarea activă şi creatoare la transpunerea în practică a chemărilor partidului, convingerile şi entuziasmul lui, au influenţă şi importanţă hotărîtoare. Aşa cum partidul a ştiut să însufleţească avîntul de luptă revoluţionară al maselor, al întregului popor la făurirea unei noi vieţi mai bune şi mai drepte, tot aşa şi noi, ca militanţi activi ,să însufleţim cu pilda vieţii şi a străduinţelor noastre munca şi elanul creator al tinerelor generaţii, închinate cauzei partidului şi înfloririi multilaterale a scumpei noastre patrii socialiste.

Conducerea de către Partidul Comunist Român a procesului de democratizare a învățămîntului în anii 1944—1947

Conf. univ. dr. **ION Gh. STANCIU**

În perioada care s-a scurs între cele două războaie mondiale, învățămîntul românesc a înregistrat o serie de progrese, atît în ceea ce privește organizarea instituțiilor de învățămînt de diverse grade, cît și în ceea ce privește calitatea pregătirii absolvenților acestora. Politica școlară a claselor dominante din această perioadă se caracterizează printr-o contradicție specifică societății capitaliste: pe de o parte, nevoia de a instrui masele, de a crește durata învățămîntului obligatoriu, iar pe de altă parte, teama de consecințele ridicării nivelului de cultură al populației muncitoare. De aci și caracterul limitat al măsurilor adoptate în organizarea învățămîntului, măsuri criticate de partidul comunist încă de la întemeierea sa.

În anii 1940—1944, datorită influenței propagandei regimului de dictatură militară-fascistă și a unora dintre profesori, în rîndul unor elevi se strecurase elemente ale ideologiei fasciste, mai ales sub forma naționalismului și anticomunismului. În ansamblu, școala noastră, datorită rezistenței manifestate de marea majoritate a corpului didactic față de fascism, n-a fost fascizată. Atitudinea puțin receptivă față de ideologia fascistă a marii majorități a intelectualității române din perioada dictaturii militare fasciste a fost determinată de poziția consecventă a Partidului Comunist Român, de sprijinire și ocrotire a intelectualilor, de promovare în rîndul lor a ideilor umanitare de cultură.

Școala românească dinainte de eliberarea țării de sub jugul fascist a fost o școală burgheză, pusă în slujba intereselor claselor dominante. Ea a avut un caracter dualist; nu numai școala superioară și secundară a fost inaccesibilă unor pături sociale, ci și școala primară; prin conținutul său, școala de toate gradele căuta să promoveze în conștiința tinerelor generații ideologia burgheză.

Sintetic, situația școlii românești din vara anului 1946 poate fi exprimată astfel:

— învățămîntul primar, după 80 de ani de la decretarea obligativității, nu reușise încă să-i cuprindă pe toți copiii de vîrstă școlară; exista un procentaj ridicat de copii care nu frecventau școala; țara avea peste patru milioane de analfabeți;

— învățămîntul secundar și superior, fiind mai direct legat de interesele burgheziei, era mai bine organizat, cu un conținut și o durată de școlarizare corespunzătoare cerințelor unei pregătiri temeinice a elevilor și a studenților, dar accesibil unui număr restrîns de copii și tineri, un învățămînt pentru „elite", mai ales pentru cei avuți;

— membrii corpului didactic, cei mai mulți — îndeosebi învățătorii — erau lăsați să se zbată cu numeroase greutăți profesionale și personale. În cele mai

multe cazuri, aceştia au slujit cu devotament şcoala, căreia însă nu-i înţelegeau esenţa de clasă — caracterul burghez.

Îndată după eliberarea patriei de sub jugul fascist, a început — sub conducerea Partidului Comunist Român — lupta deosebit de grea pentru instaurarea regimului democratic, în condiţiile participării poporului nostru la războiul împotriva Germaniei hitleriste şi la refacerea economiei ţării. Un aspect al luptei pentru democratizarea ţării l-a constituit democratizarea învăţământului.

Perioada de timp care coincide cu anul şcolar 1944—1945 s-a caracterizat printr-o intensă bătălie politică împotriva burgheziei şi moşierimii, pentru instaurarea regimului democrat. De aceea, în domeniul învăţământului, partidul şi-a îndreptat atenţia spre clarificarea politică a cadrelor didactice, scoaterea lor din pasivitatea şi izolarea de breaslă, cultivate de vechile asociaţii, şi atragerea la lupta dusă de întregul popor muncitor pentru democratizarea ţării. Îndeplinirea acestei sarcini deosebit de complexe a început încă din toamna anului 1944, prin gruparea învăţătorilor şi a profesorilor în organizaţii sindicale. Constituirea sindicatelor corpului didactic asigura nu numai lărgirea frontului forţelor democratice, ci şi crearea unei condiţii de bază pentru educarea în spirit nou a tinerei generaţii. Nu se putea realiza educarea acesteia în spirit democratic decît cu învăţători şi cu profesori care aveau ei înşişi un rol activ în crearea şi întărirea statului democrat.

Concomitent cu acţiunea de organizare a corpului didactic în sindicate, Partidul Comunist Român, prin Uniunea Tineretului Comunist, a desfăşurat o vie activitate în rîndul elevilor, în vederea creării unor nuclee democratice în fiecare clasă, capabile să mobilizeze tineretul şcolar la lupta pentru refacerea economică a ţării, pentru promovarea în rîndul elevilor şi studenţilor a ideilor şi sentimentelor democratice.

Încă din toamna anului 1944 au fost create comitetele de şcoală şi de clasă, menite să organizeze viaţa elevilor, să contribuie la ridicarea nivelului lor la învăţătură prin organizarea de biblioteci ale claselor, de şezători, de conferinţe, de competiţii sportive etc.

Cu toate greutăţile economice prin care a trecut ţara în primul an după eliberare — în urma activităţii politice şi ideologice iniţiate de partid în rîndul corpului didactic şi al tineretului studios — şcoala noastră a cunoscut numeroase realizări pe linia democratizării învăţământului. În şcoală a pătruns o nouă atmosferă, favorabilă eliminării din conştiinţa elevilor a naţionalismului, rasismului, a cultului forţei etc. Tineretul şcolar şi universitar a început să cunoască problemele vieţii sociale şi să se alăture tineretului muncitoresc. Învăţătorii şi profesorii au început să iasă din izolare şi să împletească lupta pentru satisfacerea revendicărilor profesionale, cu lupta pentru democratizarea ţării.

După instaurarea, la 6 martie 1945, a guvernului democrat condus de Petru Groza, procesul de democratizare a şcolii a primit un sprijin din ce în ce mai substanţial din partea forurilor de stat. Astfel, au fost înlocuiţi unii inspectori şi directori, au fost îndepărtaţi din şcoli profesorii recunoscuţi ca fascişti notorii, care au otrăvit prin propaganda lor conştiinţa tineretului şcolar şi universitar; s-au dat — de către Ministerul Educaţiei Naţionale — dispoziţii şi îndrumări privind educaţia democratică a elevilor: organizarea orelor de dirigenţie, crearea consiliilor de clasă, desfăşurarea activităţilor în afară de clasă etc.

În condiţiile anului şcolar 1944—1945, cînd conţinutul învăţământului rămăsese necorespunzător cerinţelor democratizării şcolii, orientarea democratică a

procesului instructiv-educativ era dependentă de gradul de pregătire ideologică și politică a corpului didactic. Iată de ce procesul de democratizare a școlii în acel an a pus pe primul plan necesitatea cîștigării majorității învățătorilor și profesorilor de partea forțelor democratice. În anii următori, democratizarea învățămîntului s-a adîncit, cuprinzînd toate laturile instrucției și educației.

Anii 1945—1947 se deosebesc de primul an școlar de după eliberare prin amploarea și prin profunzimea măsurilor luate pentru democratizarea învățămîntului, ca o consecință a întăririi continue a regimului de democrație populară.

În acei ani s-a urmărit *desăvîrșirea revoluției burghezo-democratice în domeniul învățămîntului.* Călăuză în această amplă și complexă acțiune au fost indicațiile Conferinței Naționale a P.C.R. din octombrie 1945 : lichidarea analfabetismului, reorganizarea întregului învățămînt pe baze democratice, pregătirea și democratizarea corpului didactic, pentru ca să se asigure întregului popor condiții firești de dezvoltare și fiecărui om posibilitatea de a deveni un cetățean instruit, conștient de drepturile și de obligațiile sale, folositor atît lui, cît și societății.

Un aspect important al democratizării învățămîntului l-a constituit dezvoltarea învățămîntului în limba maternă pentru naționalitățile conlocuitoare. Statul a luat asupra sa întreținerea celor mai multe din instituțiile de învățămînt ale acestora. S-a continuat totodată practica organizării unor școli particulare.

Un element esențial al procesului de democratizare a școlii l-a constituit crearea condițiilor pentru ca un număr mai mare de copii, aparținînd păturilor muncitoare, să poată frecventa școala secundară. Accesibilitatea mai largă a învățămîntului s-a asigurat prin crearea, în august 1945, a gimnaziului unic, care înlocuia clasele inferioare ale școlii secundare, urmînd să se extindă treptat și la sate și să ia, astfel, locul claselor supraprimare [1]. Intrarea în gimnaziul unic se făcea fără examen de admitere ; această măsură a impus creșterea numărului de absolvenți a patru clase primare care intrau în școala secundară.

Pentru a se veni în sprijinul copiilor lipsiți de mijloace materiale a fost sporit numărul burselor și s-a introdus sistemul taxelor școlare proporționale cu averea părinților. Totodată, 10% din locurile din internate au fost atribuite în mod gratuit fiilor de muncitori și de țărani muncitori.

În anul școlar 1945—1946 s-au creat 1507 clase de gimnaziu unic, cu aproximativ 50 000 de elevi. Față de anul școlar 1943—1944, cînd se acordaseră 48 182 burse, în 1945—1946 numărul acestora s-a ridicat la 74 120 [2], dintre care o bună parte au fost repartizate celor ce frecventau gimnaziul unic.

Largul acces la școala secundară oferit populației muncitoare a produs neliniște și teamă în rîndul burgheziei. Organele de presă ale partidelor liberal și țărănist și-au exprimat dezacordul față de crearea gimnaziului unic. Potrivit concepției lor, gimnaziul nu putea fi un învățămînt de mase, un învățămînt pentru totalitatea fiilor unui popor, ci un învățămînt *de selecție.* „De aceea — scria autorul unui articol — la terminarea cursului primar tineretul țării nu trebuie îndrumat cu *de-a sila* la învățămîntul secundar, ci lăsat să se repartizeze de la sine, după aptitudini proprii și *posibilități materiale* ale părinților, între învățămîntul primar și diferitele ramuri ale învățămîntului secundar practic și teoretic". Se exprima, astfel, opoziția și teama față de generalizarea gimnaziului unic („Liberalul", 9 mai, 1946).

[1] Monitorul oficial nr. 76/1946.
[2] „România liberă", 14 nov., 1945.

Pe o poziție asemănătoare se situa și partidul țărănist. Pentru a-și manifesta disprețul față de copiii oamenilor muncii, cărora acum li se deschisese pentru prima dată mai larg porțile școlii secundare, țărăniștii spuneau gimnaziului unic „gimnaziu hunic", vrînd să compare intrarea unui număr mare de copii săraci în școală cu... invazia hunilor („Dreptatea", 13 aprilie, 1946). Crearea gimnaziului unic era apreciată ca „cea mai teribilă lovitură care se dă școlii românești". Se dădea de fapt o primă lovitură caracterului de clasă burghez al școlii secundare.

În anul școlar următor, 1946—1947, au funcționat 3 611 clase I și a II-a de gimnaziu unic, frecventate de aproximativ 180 000 elevi. În acel an a fost atins cel mai ridicat procentaj de absolvenți ai școlii primare care au frecventat o școală secundară la noi : 35% ![3] Această realizare a însemnat un deosebit succes în democratizarea învățămîntului nostru. Școala secundară încetase de a mai fi un grad de învățămînt destinat „elitelor".

În anul școlar 1947—1948 au funcționat peste 5 000 de clase ale gimnaziului unic. Astfel, s-a ajuns ca numai numărul elevilor în cele trei clase ale gimnaziului să depășească cel mai ridicat număr de elevi din învățămîntul secundar — 206 500 — în anii 1927—1928.

O deosebită însemnătate pentru orientarea democratică a învățămîntului primar și secundar din acei ani a avut introducerea, încă din anul școlar 1945—1946, a unor elemente de materialism istoric în predarea unor obiecte de învățămînt ca : istoria, economia politică, sociologia, dreptul, literatura, istoria filozofiei. Acest fapt era strîns legat de necesitatea educației tinerei generații în spirit democratic.

Un alt aspect al procesului de desăvîrșire a revoluției burghezo-democratice în domeniul învățămîntului l-a constituit acțiunea de lichidare a analfabetismului, începută încă din iarna anului 1945 și devenită problemă de stat din luna noiembrie, același an. Concomitent cu învățarea cititului și scrisului, se urmărea și lărgirea orizontului intelectual al cursanților, clarificarea lor în problemele sociale și politice ale acelei perioade. An după an, numărul neștiutorilor de carte scădea, demonstrîndu-se inconsistența tezei, susținute de reprezentanții partidelor „istorice", după care țăranul manifestă rea-voință față de învățătură. Răspîndirea științei de carte în rîndul adulților analfabeți a constituit un element puternic în ridicarea conștiinței de clasă a maselor muncitoare, în antrenarea lor la muncă pentru refacerea economică a țării și întărirea regimului democratic.

Prin grija partidului comunist, corpul didactic a fost antrenat în toți acei ani în cele mai variate acțiuni cu caracter cultural, politic și economic, în scopul înțelegerii realităților sociale și a angajării sale pe drumul transformării revoluționare a societății. Din 1944 pînă în toamna anului 1947, corpul didactic, în cea mai mare parte, parcursese drumul de la atitudinea apolitică pînă la aceea de situare categorică pe pozițiile politice și ideologice ale clasei muncitoare. Prin munca obștească în mijlocul maselor, prin grija pe care o manifestaseră pentru democratizarea școlii, prin organizarea lor în sindicate, alături de ceilalți oameni ai muncii, membrii corpului didactic se dovediseră capabili să asigure atît educația tinerei generații, cît și dezvoltarea conștiinței politice a maselor. Ei erau pe deplin pregătiți, în marea lor majoritate, pentru trecerea la înfăptuirea sarcinilor specifice revoluției socialiste în domeniul educației. Această transformare era rezultatul participării lor directe — din ce în ce mai ample și

---

[3] „Scînteia", 30 martie, 1947.

mai profunde — la transformarea revoluționară a societății. Acest proces s-a desfășurat conform principiului enunțat de Marx în teza a treia asupra lui Feuerbach : *în practica* revoluționară educatorii înșiși au fost educați.

Din analiza transformărilor petrecute în domeniul învățământului în anii 1944—1947 rezultă că în acea perioadă principalul efort constructiv s-a orientat (și nici nu se putea altfel) mai puțin spre planul structurii organizatorice a școlii și mai ales spre cucerirea ideologică-politică (folosindu-se tradițiile umanitariste și patriotice) a conștiinței celor care realizau nemijlocit procesul instructiv-educativ. În acest aspect, esențial este sensul profund științific al politicii partidului nostru în conducerea luptei pentru democratizarea învățământului și transformarea lui socialistă. În momentul în care s-a constituit noua structură — socialistă — a *școlii, aceia care trebuiau să-i dea viață se aflau pe poziții ideologice*, culturale, pedagogice, calitativ noi, corespunzător sarcinilor ce se puneau în fața lor. În acest spirit s-a rezolvat de către partid problema raporturilor dintre transformarea, pe de o parte, a formelor instituționale ale învățământului și, pe de altă parte, a celor chemați să le slujească.

Metodologia cercetării științifice și a predării științelor sociale în scrierile lui Lucrețiu Pătrășcanu

Prof. univ. **SIMION I. POP**
Facultatea de filozofie, București

Lucrețiu Pătrășcanu, unul din cei mai de seamă activiști ai Partidului Comunist Român și ai poporului român, concomitent cu remarcabila sa activitate politică în mișcarea revoluționară, a desfășurat o vastă, prodigioasă și prestigioasă activitate de cercetare științifică.

Prin scrierile sale[1] s-a afirmat ca un om de mare valoare intelectuală, de vastă erudiție și cultură marxist-leninistă, una din remarcabilele personalități ale științei și culturii românești. Scrierile sale se pot grupa în următoarele categorii: 6 lucrări monografice, 15 studii, 185 articole, 32 conferințe și cuvîntări, un curs universitar și diferite prelegeri de economie politică.

În studiul nostru vom releva unele aspecte principale ale metodologiei de cercetare științifică și de predare a științelor sociale ce se reflectă în scrierile sale.

★

În concepția marxist-leninistă, cercetarea științifică trebuie să răspundă unei comenzi sociale, să rezolve problemele cele mai stringente pe care le ridică viața socială în fața diferitelor domenii ale științei, tehnicii, economiei și culturii. Criteriul de valoare în aprecierea cercetării științifice este contribuția pe care o are la progresul general al societății.

Lucrețiu Pătrășcanu și-a desfășurat activitatea de cercetare științifică între anii 1920—1948, perioade istorice complexe, în care în fața gîndirii social-economice și filozofice românești se punea rezolvarea unor probleme ideologice și politice deosebit de importante pentru dezvoltarea țării pe calea progresului social. Aceste probleme erau: a) Elucidarea genezei, a evoluției și structurii social-economice a României, a stadiului dezvoltării ei pe făgașul capitalist și a locului pe care-l ocupa în sistemul capitalist mondial. b) Definirea sarcinilor social-economice și politice care stăteau în fața poporului român și a forțelor politice chemate să le rezolve. c) Perspectivele revoluției sociale în România, stabilirea căilor, formelor și etapelor ei. d) Mobilizarea tuturor forțelor politice progresiste de către partidul revoluționar al clasei muncitoare — adevăratul luptător pentru apărarea intereselor naționale, eliberarea socială de sub jugul regimului burghezo-moșieresc și al imperialiștilor străini. e) Înfăptuirea revoluției populare, sarcină istorică centrală, și elaborarea programului

[1] Vezi bibliografia scrierilor sale în studiul Simion I. Pop, *Lucrețiu Pătrășcanu — profesor de economie politică*, „Forum" nr. 5/1969.

pentru realizarea sarcinilor primei etape, a desăvîrșirii revoluției burghezo-democratice și a trecerii în etapa revoluției socialiste. f) Rezolvarea crizei în domeniul culturii românești, provocată de criza regimului burghezo-moșieresc și de falimentul ideologiei burgheze retrograde, înfăptuirea revoluției socialiste în domeniul culturii.

Rezolvarea acestor multiple probleme nu era de loc ușoară. Nu exista o cercetare marxist-leninistă temeinică a problemelor social-economice și filozofice românești. Asupra lor, începînd încă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea și mai ales în prima jumătate a secolului al XX-lea, se purtau ample discuții, confruntări de idei și dispute dintre cele mai ascuțite între reprezentanții diferitelor curente și doctrine. Ele erau interpretate și prezentate denaturat de către istoriografia burgheză oficială și de cea reformistă.

Pornind de la necesitatea elucidării acestor probleme de primă importanță — care se puneau în fața gîndirii social-economice și filozofice românești — de la teza fundamentală marxist-leninistă potrivit căreia revoluția socială este un fenomen legic, determinat de condițiile materiale ale vieții sociale, care în desfășurarea ei îmbracă forme istorice specifice, concrete, în fiecare țară, *Lucrețiu Pătrășcanu a aplicat știința marxist-leninistă la cercetarea cu pasiune și iscusință a realităților social-economice, politice și culturale ale României în epoca contemporană.*

Văzînd în știința marxist-leninistă o chintesență a științei și culturii, concluzia tuturor cunoștințelor acumulate de omenire în dezvoltarea ei istorică, *L. Pătrășcanu a acordat o mare atenție și a ținut seama de cercetările întreprinse în știința mondială și națională.* Călăuzit de ideea de a valorifica critic tradițiile progresiste ale gîndirii românești în scopul stabilirii unor soluții practice de rezolvare a problemelor sociale, adecvate specificului țării noastre, Pătrășcanu s-a impus ca un adevărat cercetător marxist de înaltă ținută intelectuală și de o etică exemplară. Referindu-se la analiza evoluției social-economice a României și a perspectivelor ei de viitor, el a relevat o teză deosebit de importantă ce trebuie să stea în centrul metodologiei cercetării științifice din domeniul științelor sociale. „Pentru înțelegerea și explicarea atît a fenomenelor sociale și politice trecute — scrie Pătrășcanu — ca și pentru fixarea drumului pe care are de mers poporul român în viitor, problema determinării liniilor evoluției lui este de cea mai mare însemnătate. Căci viitorul nu poate să constituie un salt în necunoscut, ci se desprinde și se încheagă în același timp din elementele și materialul pe care îl oferă tocmai trecutul". [2]

Lucrările lui Lucrețiu Pătrășcanu *sînt pătrunse de un puternic spirit partinic și de un înalt simț patriotic.* El era preocupat de studierea multilaterală, de cunoașterea veridică și de rezolvarea justă a problemelor social-economice și filozofice care stăteau în fața poporului român, de aplicarea creatoare a științei marxist-leniniste la condițiile concrete ale țării noastre. Mînuind cu măiestrie metodologia marxist-leninistă, trecînd prin filtrul criticii marxiste cercetările întreprinse de gîndirea românească în trecut, din care preia ce este valoros și combate cu argumente temeinice teoriile și curentele retrograde și reacționare — Lucrețiu Pătrășcanu face sintetizări și generalizări teoretice profund științifice asupra momentelor istorice cruciale din istoria poporului român, trage concluzii practice valoroase, în scopul fundamentării strategiei și tacticii Partidului Comunist Român, a liniei sale politice generale, în scopul stabilirii obiectivelor concrete, a formelor și metodelor de activitate.

Scrierile sale reflectă o vastă erudiție științifică, cercetarea a numeroase documente și date statistice și a unei bogate bibliografii din domeniul istoriei socio-

[2] L. Pătrășcanu, *Un veac de frămîntări sociale 1821—1907*, Editura politică, București 1969 p. 7.

logiei, economiei, filozofiei și dreptului, prin selecționarea atentă a datelor și faptelor reliefînd laturile esențiale ale realității sociale. Ele constiuie un model de cercetare marxistă, de legătură organică între istorie și practică.

Supunînd fenomenele și procesele sociale unei analize multilaterale și critice radicale, temeinic argumentate, Pătrășcanu are meritul de a fi adus o mare contribuție la răsturnarea teoriilor și tezelor eronate, apologetice și denigratoare, antipopulare și antipatriotice ale istoriografiei burgheze și revizioniste. Este adevărat că în interpretarea unor fenomene social-economice L. Pătrășcanu a manifestat și anumite limite, generate de condițiile perioadei respective și de prezența unor teze cu circulație în acea vreme. Astfel de limite sînt : insuficienta cercetare a programelor mișcării muncitorești dinainte de 1921 și a unor teorii burgheze înaintate cu privire la industrializarea țării, cooperație și rolul lor în dezvoltarea forțelor de producție. Cu toate acestea, el a adus o contribuție valoroasă la îmbogățirea gîndirii marxist-leniniste românești cu noi teze, descoperiri și concluzii privitoare la explicarea fenomenelor și proceselor social-economice ce s-au desfășurat în secolul al XIX-lea și în prima jumătate a secolului XX în țara noastră.

Lucrețiu Pătrășcanu a început activitatea de militant comunist și de cercetător marxist în perioada acțiunii de constituire a Partidului Comunist Român, pe cînd era încă student. Înzestrat cu însușiri intelectuale alese, avînd o temeinică pregătire marxistă, el a participat cu tot devotamentul la lupta partidului, cu condeiul, cu vorba și fapta, pentru înfăptuirea măreților săle idealuri revoluționare. Scrierile sale reflectă o arie tematică variată. Ele au ca obiect principal tratarea problemelor social-economice și filozofice complexe care stăteau în fața partidului comuniștilor în diferitele perioade și etape ale luptei sale revoluționare.

În articolele publicate în perioada 1920-1924, cînd se punea problema organizării pe baze marxist-leniniste a partidului revoluționar al clasei muncitoare și a organizației tineretului muncitor, Pătrășcanu tratează unele probleme teoretice și organizatorice importante. Ele se referă la : necesitatea reorganizării diferitelor grupări ale tineretului socialist într-o organizație unică — Uniunea Tineretului Socialist, transformată în 1924 în Uniunea Tineretului Comunist *(Reorganizarea tineretului, Unificarea tineretului, Tineretul muncitor și frontul unic, Autonomia unificatei mișcări a tineretului)* ; popularizarea unor chestiuni de bază ale marxism-leninismului *(Comunismul primitiv, Începutul robiei, Robia, Formarea claselor, Nașterea statului, Nașterea marelui capital industrial)* ; demascarea prigoanei și teroarei statului burghezo-moșieresc împotriva mișcării revoluționare *(Legalitatea unui partid, Asasinatele și proletariatul, În fața asasinatelor)* : organizarea unor acțiuni de apărare a tînărului stat socialist *(Să ajutăm Rusia, Ajutorarea Rusiei și Comisia Generală, Cum desemnează bolșevicii planul, se pregătesc de luptă și asaltează piedecile)* etc.

Într-o serie de studii, articole și conferințe, publicate în perioada crizei economice mondiale din 1929—1933 și în perioada de fascizare a țării, teoreticianul marxist L. Pătrășcanu abordează unele probleme economice, politice și filozofice de o stringentă actualitate. Ele erau menite : să orienteze masele populare asupra unor probleme importante, ca esența și caracterul reacționar al fascismului, necesitatea luptei împotriva fascismului și a organizării frontului popular antifascist *(Național-țărăniștii și fascismul român, De ce democrația burgheză este neputincioasă, Lupta împotriva fascismului, Războiul împotriva Abisiniei, Drumul Frontului Popular, Ce vor comuniștii ? Cine sînt trădătorii ?)* ; să demaște intensificarea exploatării și asupririi maselor populare de către coaliția burghezo-moșierească.

(*Lupta burgheziei împotriva sindicatelor unite, Băncile și beneficiile lor, Un nou împrumut*); să explice de pe pozițiile marxism-leninismului unele probleme de istorie, economie, sociologie și filozofie ce se disputau în gîndirea românească — geneza și dezvoltarea capitalismului în România, desfășurarea și cauzele eșecului revoluției din 1848 și consecințele ei, criza economică mondială din 1929-1933 și cea din 1937, caracterul reacționar al democrației burgheze și al doctrinei statului țărănesc (*Începuturile capitalismului în cele trei Principate Române, Adevăratul 1848 — pregătirea mișcării din Muntenia, Mișcarea din Moldova, Început de criză în economia mondială, La o răspîntie a istoriei românești, Statul țărănesc un nou tip de stat ?*) etc.

În perioada după 23 August 1944, Pătrășcanu abordează cu multă competență problemele economice, sociale, politice, juridice și filozofice care se puneau în fața Partidului Comunist Român și a statului român pentru înfăptuirea sarcinilor revoluției populare în prima ei etapă și de pregătire a premiselor obiective — economice și politice — pentru trecerea la etapa socialistă. Ele se referă la : analiza caracterului revoluționar al reformei agrare din 1944—1945 și a schimbărilor care au avut loc în agricultură, politica economică de refacere și de ridicare a economiei naționale, politica de democratizare a țării, reforma sistemului electoral, a justiției și magistraturii, rezolvarea problemei naționale, politica internațională a partidului și a statului nostru, popularizarea realizărilor Uniunii Sovietice, criza gîndirii filozofice burgheze.

Pornind de la unele cercetări marxiste asupra trecutului poporului român, în lucrările sale monografice — majoritatea elaborate înainte de 23 August 1944— *Pătrășcanu abordează cercetarea unor probleme cu caracter fundamental privind dezvoltarea României sub toate aspectele principale — economic, social, politic și cultural.*

Încă din iarna anului 1933, Lucrețiu Pătrășcanu — împreună cu alți trei cercetători marxiști — au întocmit planul tematic al unei lucrări monografice avînd ca obiect evoluția țărilor române — Muntenia, Moldova și Transilvania — pe făgașul capitalismului și urmările acestei dezvoltări în domeniul social și politic. Datorită însă prigoanei la care a fost supus de către regimul burghezo-moșieresc, datorită arestării după mișcările greviste din 1933, greutăților și neajunsurilor activității în ilegalitate, planul inițial al lucrării a fost părăsit. Lucrarea a fost reluată în 1937 cu o tematică mai restrînsă — privitoare numai la economia Principatelor Române, Muntenia și Moldova — din care Pătrășcanu în anii 1937—1939 a publicat în revista „Viața Românească" opt studii sub pseudonimul Ion C. Ion. În 1939, în urma deținerii sale în lagărul de la Miercurea-Ciuc și apoi de la Tîrgu-Jiu, a fost silit să întrerupă din nou lucrarea — ce era elaborată pe jumătate, pe care a definitivat-o abia în 1942 în timpul domiciliului obligatoriu la Poiana Țapului. Ea a fost tipărită după eliberare, prima ediție în 1945, iar a doua în 1947, sub titlul *Un veac de frămîntări sociale 1821-1907.*

În această valoroasă lucrare de sociologie marxistă, autorul face o analiză amplă și sintetică a fenomenelor social-economice și politice complexe din cele două principate în secolul al XIX-lea și la începutul secolului XX. Cercetînd un amplu material documentar din perioadele respective și o vastă bibliografie, mînuind cu iscusință dialectica marxistă în explicarea fenomenelor sociale, el aduce contribuții originale remarcabile la clarificarea teoretică a mult disputatei probleme — *geneza României moderne, a stadiului economic în care se afla și a perspectivelor dezvoltării ei în viitor.*

Analizînd *procesul naşterii şi dezvoltării capitalismului în cele două principate*, teoreticianul marxist supune unei temeinice critici teoriile economiştilor burghezi Ştefan Zeletin, Virgil Madgearu şi ale altora, care atribuiau acest proces unor factori externi — intrării României în circuitul capitalist european, ca urmare a clauzelor favorabile stipulate prin tratatul de la Adrianopol, din 1829. El a relevat just că procesul destrămării relaţiilor feudale şi al naşterii capitalismului în Principatele Române a început încă la mijlocul secolului al XVIII-lea, înainte de toate pe baza acţiunii factorilor interni — a intensificării dezvoltării economiei de schimb pe seama economiei naturale, a dezvoltării unor manufacturi, ateliere şi fabrici capitaliste autohtone, a dezvoltării capitalului comercial şi a celui bancar, a apariţiei rentei funciare în muncă şi a celei în bani, a dezvoltării exportului de produse etc.

În cercetarea şi explicarea fenomenelor sociale, L. Pătrăşcanu abordează o *teză metodologică importantă*. „Pentru înţelegerea şi explicarea fenomenelor sociale care s-au desfăşurat în secolul trecut în Principate — scrie Pătrăşcanu — este necesar, în primul rînd, să fie puse în lumină forţele interne — economice şi sociale — care ele, înainte de toate, au determinat drumul urmat de poporul român în ultima sută de ani. Numai îmbrăţişînd acest punct de vedere, este posibilă deslusirea adevăratelor cauze ale mişcărilor sociale şi revoluţionare din tot acest timp“ [3]. El nu neagă şi nici nu ignorează acţiunea factorilor externi — cum susţine eronat Z. Ornea[4]. Dimpotrivă, Pătrăşcanu a relevat în mod just conexiunea dintre factorii interni şi cei externi. „Libertatea comerţului acordată Principatelor Române — remarcă Pătrăşcanu — n-a făcut decît să continue, să accelereze şi să dea extindere transformării economice şi sociale, începute mai de mult şi care şi dusese la schimbări structurale însemnate“ [5].

Cercetînd frămîntările sociale care au avut loc — începînd cu marea răscoală din 1821, revoluţia din 1848, Unirea Principatelor, răscoalele ţărăneşti din 1888 şi 1907 — Pătrăşcanu relevă că ele n-au fost simple izbucniri spontane, provocate de anumite împrejurări vremelnice şi nici o imitaţie ideologică artificială sau o reflectare a răsturnărilor sociale din apusul şi centrul Europei — cum pretind unii exponenţi ai ideologiei burgheze. Dimpotrivă — cum remarcă cercetătorul marxist — aceste mişcări revoluţionare au fost generate de schimbările în structura socială a societăţii româneşti din acea vreme.

Referindu-se la *caracterul mişcării revoluţionare din această perioadă*, el a demonstrat cu argumente veridice că răscoala populară a pandurilor din 1821 este prologul, începutul revoluţiei burghezo-democratice, şi nu revoluţia din 1848. Combătînd tezele istoriografiei burgheze, care din ignoranţă sau rea-credinţă prezentau eronat sau denaturat şi denigrau mişcarea revoluţionară, el a demonstrat ştiinţific că ea a avut un pronunţat caracter popular. Acesta s-a manifestat, relatează L. Pătrăşcanu prin „prezenţa maselor populare“ „pe scena istoriei româneşti“[6], a gloatei de la oraşe, „ciocănaşii“, „tabacii“ „mărginaşii“ şi a ţărănimii iobage.

În lucrarea *Problemele de bază ale României* — publicată după eliberare în trei ediţii — face o pătrunzătoare analiză a principalelor aspecte economice, sociale şi politice ale României după desăvîrşirea statului naţional unitar pînă

[3] *Ibidem*, p. 19.
[4] Z. Ornea, *Lucreţiu Pătrăşcanu şi geneza României moderne*, „Lupta de clasă“ nr. 1/1970, p. 61.
[5] Lucreţiu Pătrăşcanu, *Op. cit.*, p. 18.
[6] *Ibidem*, p. 142.

la instaurarea revoluției populare, definind în mod veridic locul pe care îl ocupă în sistemul capitalist mondial. Combătînd reminiscențele teoriei lui C. Dobrogeanu-Gherea privitoare la neoiobăgie, teoria lui V. Madgearu referitoare la caracterul semicapitalist al României și teoria lui Ștefan Zeletin, care susținea existența unei perfecte similitudini între dezvoltarea capitalismului din România și cea din țările capitaliste dezvoltate. Pătrășcanu, abordează o teză veridică, originală, deosebit de importantă. Deși România „se mișcă în mod categoric pe linia și în cadrul relațiilor de producție capitaliste, urmînd toate formele de viață proprii capitalismului" — subliniază Pătrășcanu — „nu poate fi vorba de identitate între economia românească, considerată în totalitatea ei și economia țărilor imperialiste propriu-zise".[7]

Analizînd perspectivele și direcția de dezvoltare a României, el relevă principalele sarcini economice și politice care stăteau în fața poporului român și a partidului revoluționar al clasei muncitoare și indică soluțiile programatice pentru înfăptuirea lor.

Lucrețiu Pătrășcanu a adus o contribuție însemnată și în *domeniul științei politice și al filozofiei românești.* În lucrarea *Sub trei dictaturi* (1944), analizează factorii social-economici și politici care au determinat instaurarea dictaturii — sub cele trei forme cunoscute. Demascînd legionarismul, el relevă caracterul său retrograd și reacționar. Garda de fier, cum relatează Pătrășcanu, a constituit un instrument de diversiune polițistă, o masă de manevră politică a forțelor reacționare, îndreptată împotriva partidelor democratice și a mișcării revoluționare muncitorești. Punctul central al ideologiei gardiste era exaltarea misticismului și a celui mai exacerbat naționalism, prin care urmărea înlocuirea luptei de clasă cu antisemitismul și terorismul, practicînd ura, brutalitatea și bestialitatea.

În domeniul filozofiei, prin lucrarea *Curente și tendințe în filozofia românească* (1946), L. Pătrășcanu a elaborat prima lucrare marxistă de analiză critică a filozofiei românești, văzută în contextul mondial, adică situarea ei în cadrul curentelor și orientărilor filozofice ale vremii. Principalele curente din filozofia românească idealistă, ca gîndirismul, trăirismul — de esență existențialistă — ca și concepția materialistă metafizică a lui V. Conta, concepția materialistă neconsecventă a lui P. P. Negulescu, înrudită cu mecanicismul evoluționist, monismul și empirismul idealist, sînt supuse unei critici temeinic argumentate.

Pentru refacerea și reînnoirea societății românești, care era cuprinsă de o criză a ideologiei burgheze, pentru debarasarea gîndirii filozofice românești de balastul misticismului și al obscurantismului, filozoful L. Pătrășcanu a relevat că filozofia trebuie să pornească pe un drum nou, pe drumul filozofiei materialist-dialectice.

Concomitent cu prodigioasa activitate științifică, *Pătrășcanu a desfășurat o remarcabilă activitate și în domeniul predării și răspîndirii științelor sociale, ca propagandist și conducător la cercurile de studii sociale* ale Uniunii Tineretului Socialist, din 1921-1924, apoi ale Uniunii Tineretului Comunist, în seminariile marxiste ilegale, în școlile de partid organizate pe lîngă regionalele de partid, în lagăre și închisori etc.

Pornind de la rolul și importanța învățămîntului și educației în pregătirea tinerei generații, Lucrețiu Pătrășcanu a militat pentru *educația politică și culturală a tineretului socialist*, pe care o considera una din sarcinile principale și imediate ale mișcării revoluționare pentru formarea și întărirea conștiinței socialiste.

[7] Idem, *Problemele de azi ale României*, ediția a III-a, Editura de stat, 1946, p. 64

Cît privește cultura pe care tineretul socialist trebuie s-o însușească, L. Pătrășcanu susține că ea *nu trebuie să fie o cultură abstractă, ci una vie, legată de sarcinile revoluționare ale tineretului*, pentru înțelegerea problemelor sociale și rezolvarea lor pe calea revoluției socialiste : „Cînd vorbim de cultură să nu se înțeleagă deci cultura abstractă pe care ar putea-o căpăta orice burghez — scrie Pătrășcanu. — Dimpotrivă, ea va fi cultura vie, cultura și învățătura pe care un muncitor tînăr trebuie s-o aibă pentru a înțelege toate conflictele și nedreptățile la care el, ca proletar, este supus".[8]

În afară de activitatea de propagandă și instruire desfășurată de Lucrețiu Pătrășcanu în cadrul pedagogiei sociale, el a desfășurat și o activitate didactică.

Pe merit, remarcabila activitate de teoretician marxist și prodigioasa activitate de cercetare științifică desfășurată l-au dus la catedra universitară. Pe baza concursului ținut între 12-18 aprilie 1946 la Facultatea de drept din București, Lucrețiu Pătrășcanu a fost numit profesor de economie politică. În anii 1947 și 1948, el a ținut primul curs de economie politică marxist-leninistă în învățămîntul superior din țara noastră — la Facultatea de drept a Universității din București. Un număr de zece teme din acest curs cuprinzînd lecția introductivă *Definiția și obiectul economiei politice, Fazele prin care a trecut omenirea în evoluția ei, Analiza structurii economice a României*, au fost publicate în 1947, într-un volum de 220 pagini.

În afară de aceste forme de predare și de răspîndire a științelor sociale, omul de știință și cultură Pătrășcanu a ținut numeroase conferințe și cuvîntări asupra diferitelor probleme social-economice, politice, juridice, filozofice, din care 32 au fost publicate.

Cursul și conferințele sale se caracterizează printr-o ținută științifică și măiestrie pedagogică remarcabilă. Aceasta se reflectă în : informarea erudită și bogăția argumentării problemelor tratate ; analiza profund științifică a fenomenelor, proceselor și categoriilor social-economice și filozofice, îmbinînd expunerea logică cu relatarea dezvoltării lor istorice ; tratarea trăsăturilor fundamentale ale problemelor, eliminînd laturile secundare adiacente ; preocuparea de a face sintetizări și generalizări teoretice, cu exemple luate din viața și istoria poporului român ; valorificarea critică a diferitelor doctrine și curente economice și filozofice, relevînd tradițiile progresiste și veridicitatea tezelor fundamentale ale științei marxist-leniniste ; folosirea în prelegeri și conferințe a rezultatelor cercetărilor științifice personale.

Scrierile teoreticianului comunist Pătrășcanu poartă o puternică pecete a originalității științifice, prin care el a adus o contribuție însemnată la dezvoltarea tezaurului gîndirii marxist-leniniste din țara noastră. Ele reflectă multă competență și iscusință în aplicarea dialecticii marxiste la studierea și explicarea realităților social-economice românești. Sînt scrise într-un stil sobru, de o remarcabilă limpezime și claritate în expunere, ce stîrnesc interes și incită pe lector la gîndire. Metodologia și concluziile ce se desprind din cercetarea fenomenelor social-economice și politice constituie un prețios îndreptar pentru cercetătorii din domeniul științelor sociale.

[8] Andrei Moldoveanu, *Reorganizarea tineretului*, „Tineretul socialist" nr. 38 din 11 martie 1923.

CERCETĂRI *experimente*

Relaţiile preferenţiale în clasa de elevi şi rezultatele şcolare

ROMULUS CRĂCIUNESCU
Iaşi

În grupurile umane din care face parte clasa de elevi, manifestarea relaţiilor preferenţiale este o formă fundamentală şi universală de interacţiune psihosocială.[1] Rezultatele la învăţătură reprezintă, pe de altă parte, modalitatea principală de apreciere a nivelului şcolar al elevilor.

Ipoteza unei relaţii între alegerile preferenţiale şi rezultatele şcolare se întemeiază, în primul rînd, pe ideea că, întrucît alegerile preferenţiale presupun şi un aspect valoric, pe lîngă cel spontan-afectiv,[2] atunci, într-un *grup uman de muncă*, sensul principal al ordonării preferinţelor trebuie să concorde cu ierarhia indivizilor după calităţile lor, manifestate în obiectivarea principalei valori umane, *munca*.

Din punctul de vedere al naturii relaţiilor care determină gruparea, clasa de elevi poate fi considerată ca un grup uman de muncă cu specific de învăţare. „Este deci de primă importanţă — arată E. L. Herbert — de a recunoaşte în clasa de elevi un grup de muncă specific, compus din membri egali între ei şi dintr-un membru animator, cu raporturi determinate de sarcina de îndeplinit"[3]. În sens larg, procesul instructiv-educativ constituie o comunicare între generaţii, ca o transmitere de informaţie prin mecanismul „eredităţii sociale". Întrucît această comunicare se realizează eficient de la unul către mai mulţi, apare gruparea umană de muncă cu specific de învăţare, sub forma clasei de elevi.

Organizarea clasei de elevi ca grup de muncă presupune implicit promovarea prin toate formele educative a acestei valori drept scop esenţial al activităţii elevilor. În consecinţă, orientarea preferinţelor în grup va fi determinată în măsură mai mare sau mai mică de valorizarea reciprocă după calităţile manifestate în muncă. Această măsură mai mare sau mai mică depinde individual de sistemul de valori personale, iar la nivelul grupului de atitudinile şi opiniile elevilor faţă de învăţătură, sau de climatul valoric al clasei în raport cu munca.

Nivelul şcolar al unui elev este determinat în mod direct de inteligenţă şi de aptitudinile şi priceperile specifice, corespunzătoare diferitelor activităţi şcolare. Efortul cerut de munca şcolară este condiţionat însă şi de o serie de trăsături de personalitate legate de sănătatea psihică, dimensiunea afectivă a personalităţii, precum şi de raporturile individului cu grupul. Ipoteza unei relaţii între alegerile preferenţiale şi rezultatele şcolare se întemeiază, în al doilea rînd, pe ideea că poziţia elevului în sistemul relaţiilor interpersonale se asociază cu manifestarea

[1] Mary L. Northway, Lindsay Weld, *Sociométrie scolaire*, Editions universitaires, Paris, 1964, p. 86.
[2] Achim Mihu, *Sociometria*, Editura politică, Bucureşti, 1967, p. 74—99.
[3] Cf. A.R.J.P. (Association pour la recherche et l'intervention psychonociologiques), *Pédagogie et psychologie des groupes*, Editions de l'Epi, Paris, 1966, p. 49.

sau contribuie la formarea unor trăsături de personalitate care influenţează negativ (inhibitor) sau pozitiv (dinamogen) activitatea de învăţare. H. Rorschach şi S. Rosenzweig constată anumite relaţii între dezechilibrul socio-afectiv al izolaţilor şi dezechilibrul temperamental, manifestat în instabilitatea sentimentelor, impulsivitate şi incapacitate de control a emoţiilor.[4] Acceptarea unui copil de grupa sa — arată Avner Ziv — constituie unul din criteriile adaptării.[5] După A. Oeser „importanţa acceptării sociale decurge din faptul că în clasă copilul-problemă este adesea izolatul, care nu este acceptat de colegi şi este exclus din clicile sau grupurile lor".[6] Importanţa factorului social în menţinerea sănătăţii psihice a fost remarcată de psihanalişti, în special de A. Adler, conform căruia nevroza este un eşec al socializării. „Nevroza este o maladie de poziţie şi nu de dispoziţie"[7]. Concepţia sa este centrată pe sentimentul de inferioritate şi pe mecanismul compensării. La elevul izolat se formează un sentiment de inferioritate şi un „eu inferiorizat" cu implicaţii negative asupra întregii vieţi psihice.[8]

În ceea ce priveşte rezultatele şcolare, A. Oeser consideră că învăţarea adecvată depinde de acceptarea emoţională a cunoştinţelor, care, la rîndul ei, este condiţionată de acceptarea socială a copilului în grup. „Elevii slabi din clasă sînt slabi şi în privinţa satisfacerii relaţiilor cu alţii, rezultate scăzute se găsesc mai ales la cei ce sînt izolaţi sau respinşi"[9]. După M. E. Bonney, copiii care sînt prieteni sînt aproximativ egali în ceea ce priveşte nivelul şcolar şi capacitatea intelectuală.[10] N. Loeb constată că elevii care se disting prin capacităţi intelectuale sînt mai frecvent aleşi de colegii lor.[11] M. L. Northway observă o anumită asociere între rezultatele sociometrice ale subiectului şi aportul pe care-l aduce în vederea realizării unor obiective importante pentru grupul din care face parte.[12]

Verificarea practică a ipotezei formulate mai sus întîmpină două dificultăţi mai importante.

— În primul rînd, termenii relaţiei urmărite vizează trăsături psihice destul de îndepărtate între ele, legate de aspectul *afectiv* şi de cel *cognitiv* al personalităţii în cadrul condiţionării lor *sociale*. Valorile cantitative considerate în cazul de faţă — *mediile şcolare* şi *indicii sociometrici* — constituie evaluări globale ale unor determinări variate şi eterogene care pot acţiona divergent faţă de o tendinţă medie de asociere. Dacă comparaţia reuşeşte totuşi să pună în evidenţă anumite tendinţe de masă testabile statistic, atunci ipoteza respectivă este confirmată.

— O a doua dificultate care apare în studiul acestei relaţii constă într-o problemă de măsură psihologică referitoare la criteriile pe baza cărora s-ar putea constitui grupuri mai mari, prin amestecul valorilor sociometrice individuale, obţinute din clase diferite ca mărime. În cazul testelor de inteligenţă, se consideră că valorile cantitative nu depind de interrelaţiile dintre membrii grupului. Aprecierea faptului dacă grupele examinate pot fi socotite ca aparţinînd unui ansamblu de bază omogen se realizează prin raportarea la repartiţiile de selecţie teoretice. Indicii sociometrici sînt însă prin definiţie valori care reflectă grupul, ceea ce

---

[4] Cf. Achim Mihu, *Op. cit.*, p. 72.
[5] Avner Ziv, *La vie des enfants en collectivité*, Union nationalles des Caisses d'allocations familliales, Paris, 1965, p. 95.
[6] A. Oeser, (sub red.), *Teacher, Pupil and Task : Elements of Social Psychology applied to Education*, London, tavistock Publishied Limited, 1955, p. 10.
[7] Cf. R. Bastide, *Sociologie et psychanalise*, „Traité de Sociologie", sub red. G. Gurvitch, vol. 2, P.U.F., Paris, 1963, p. 402.
[8] Avner Ziv, *Op. cit.*, p. 175.
[9] A. Oeser, *Op. cit.*, p. 3.
[10] *Ibidem*, p. 80.
[11] Cf. Achim Mihu, *Op. cit.*, p. 71.
[12] Mary L. Northway, *Initiation à la sociométrie*, Dunod, Paris, 1964.

cantitativ se traduce prin dependența lor de mărimea grupului. Întrucît în cercetarea pe care o relatăm nu s-a putut găsi un criteriu statistic de echivalare a indicilor sociometrici individuali, din punctul de vedere al mărimii grupului din care provin, s-au calculat coeficienții de corelație separat, pe clase. Acest fapt determină însă utilizarea unor grupe mici, de 30—35 elevi, ceea ce sporește dificultatea unor generalizări statistice.

Obținerea datelor cu privire la relațiile preferențiale s-a realizat printr-un chestionar sociometric aplicat la trei clase a XII-a. Cele trei criterii de alegere exprimă situații referitoare la învățătură, timpul liber și preferința de a fi împreună în același loc de muncă sau de studiu după terminarea școlii.

Indicii sociometrici individuali utilizați sînt : *statutul sociometric* și *expansivitatea afectivă*. Grafic, prin sociograme s-au evidențiat și configurații mai complexe de relații preferențiale. În ceea ce privește caracteristicile grupale referitoare la întreaga clasă, importantă pentru această cercetare este compararea claselor, adică stabilirea faptului dacă ordonarea după mărime a mediilor școlare generale ale claselor coincide cu o ordine oarecare în seria indicilor de grup. Pe baza datelor cuprinse în matricea sociometrică se calculează o serie de indici globali, care exprimă prin diferite aspecte gradul de coeziune a grupului. Întrucît, în cazul de față, clasele diferă între ele ca mărime, nici unul din acești indici nu a putut servi la compararea claselor.

Pentru cuprinderea unor aspecte de ansamblu s-a folosit o altă mărime și anume *entropia*. Această mărime, definită mai întîi în fizică de J. C. Maxwell și L. Boltzman ca o caracteristică energetică, și apoi în teoria informației de C. E. Shanon, ca expresie a nedeterminării unui experiment [13], a fost aplicată în evaluarea fenomenelor grupale de F. von Cube și R. Gunzenkauser, ca *entropie electivă de grup* [14]. Sensul general al acestei mărimi este evaluarea gradului de ordine într-un sistem în funcție de probabilitatea stărilor sistemului sau a evenimentelor realizate. În cazul testului sociometric se consideră ca evenimente frecvențele relative ale alegerilor exprimate. Pentru fiecare grup se pot determina teoretic, după numărul de alegeri pe criteriu și mărimea grupului, stările entropice în care grupul se poate afla. Întrucît entropia maximă, ca expresie a dezordinii absolute, depinde numai de mărimea grupului, se stabilește o expresie a entropiei elective normate, care permite compararea grupelor neechivalente ca mărime.

$$EE = -\Sigma\, h_i \log_2 h_i;\quad EEN = \frac{EE_{max.} - EE}{EE_{max.} - EE_{mtn.}}$$

EE = entropia electivă testată ; h_i = frecvența relativă ; EEN = entropia electivă normată ; EE_{max} entropia electivă maximă (posibilă a grupului = $\log_2 n$) ; EE_{min} = entropia electivă minimă. Cînd numărul de alegeri pe criteriu este liber, ca în cazul de față, entropia minimă poate fi egală cu zero (situația în care toate alegerile grupului se concentrează asupra unui singur subiect, iar acesta nu alege pe nimeni). În acest caz [15] :

$$EEN = 1 - \frac{EE}{\log_2 n}$$

[13] Silviu Guiașu și Radu Teodorescu, *Matematica și informația*, Editura științifică, București, p. 87—88.

[14] Cf. Pavel Apostol, *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, Editura didactică și pedagogică, București, 1969, p. 127—134.

[15] *Ibidem*, p. 133.

Sensul de ordine exprimat de entropia electivă de grup se referă la gradul de concentrare şi dispersie a alegerilor, în raport cu frecvenţa lor relativă într-un grup de o mărime dată.

*

S-au calculat **corelaţii** (metoda Bravais-Pearson) pe clase şi criterii, precum şi cu valorile globale (suma celor trei criterii), între rezultatele la învăţătură şi indicii sociometrici : statutul sociometric şi expansivitatea afectivă. Tabelul nr. 1 cuprinde 24 de indici de corelaţie calculaţi pentru cele trei clase a XII-a.

Tabelul nr. 1

Valori sociometrice / Notele şcolare (clasele)	C_1 : învăţătură		C_2 : timp liber		C_3 : după şcoală		Global	
	Statut sociometric	Expansivitate afectivă	Statut sociometric	Expansivitate afectivă	Statut sociometric	Expansivitate afectivă	Statut sociometric	Expansivitate afectivă
A	0,77	−0,12	0,70	0,10	0,64	0,04	0,86	- 0,03
B	0,50	0,01	0,09	−0,14	0,10	−0,19	0,24	−0,20
C	0,37	0,01	0,10	−0,04	0,35	0,07	0,23	0,04

Analiza acestui tabel, prin compararea valorilor înscrise pe rînduri şi pe coloane, conduce la două observaţii mai importante privind relaţiile dintre indicii sociometrici şi rezultatele şcolare.

Prima observaţie şi cea mai importantă (care se desprinde din analiza tabelului de corelaţie pe rînduri) constă în relevarea diferenţelor dintre clase în ceea ce priveşte corelaţiile statutului sociometric cu rezultatele şcolare. La prima clasă (A), corelaţiile statutului sociometric sînt mari, de peste 0,60 (puternic semnificative $p < 0,01$), în timp ce la celelalte două clase (B şi C) sînt mai mici, sub 0,50. Interpretarea acestei diferenţe se poate baza pe observarea unei asocieri cu diferenţierea claselor după nivelul general al grupului la învăţătură. La prima clasă (A), media generală este 8,45, iar la celelalte două (B şi C) este respectiv 7,52 şi 7,27. Diferenţa dintre media generală la învăţătură a primei clase faţă de celelalte două este semnificativă statistic, în timp ce diferenţa dintre mediile acestor două clase (B şi C) este nesemnificativă ($m_A - m_B = 0,93$; $t = 2,00$; $p \approx 0,05$; $m_A - m_C = 1,18$; $t = 2,76$; $p < 0,01$; $m_B - m_C = 0,25$; $t = 0,67$; nesemnificativ). Cea mai mică medie individuală în prima clasă este 7,00, pe cînd în celelalte două există repetenţi şi corigenţi. Prin urmare, diferenţei de intensitate a relaţiei dintre notele şcolare şi statutul sociometric i se asociază o diferenţă între clase în ceea ce priveşte nivelul grupului la învăţătură. Acest fapt conduce la precizarea că intensitatea relaţiei dintre rezultatele şcolare şi indicii sociometrici variază în raport cu grupul, după nivelul şcolar mediu al clasei. În clasele în care media generală la învăţătură este ridicată, convergenţa mai accentuată a traseelor preferenţiale în acord cu rezultatele şcolare se explică datorită presiunii unor factori de grup, opinii şi atitudini colective pozitive faţă de munca şcolară.

A doua observaţie (care rezultă din analiza tabelului de corelaţie pe coloane) constă în generalizarea unei relative constanţe a diferenţei dintre corelaţiile statului sociometric cu rezultate şcolare, faţă de aceleaşi corelaţii dintre expansivitatea afectivă şi rezultatele şcolare. Toţi indicii de corelaţie dintre expansivitatea afectivă şi notele şcolare, la toate clasele şi la toate criteriile, sînt mici sau

negativi. Din cei 12 indici de corelație, în care intră expansivitatea afectivă, 6 (50%) sînt negativi și nici unul nu este semnificativ statistic. Toți indicii de corelație dintre statutul sociometric și rezultatele școlare sînt pozitivi. Din aceștia, 9 (75%) sînt cuprinși între 0,23 și 0,86, iar 7 (58%) sînt semnificativi statistic ($p<0,01$ la clasa a XII-a A și $p<0,05$ la clasele B și C). Prin urmare, elevii cei mai frecvent aleși în grupul clasei au mai frecvent și rezultate școlare bune. Elevii cu rezultate școlare bune nu manifestă însă, în același timp, și o expansivitate afectivă ridicată, ci, dimpotrivă, o oarecare tendință inversă. Corelațiile pozitive dintre statutul sociometric și nivelul școlar confirmă statistic ideea analizată mai sus cu privire la existența unei relații între alegerile preferențiale și rezultatele școlare.

Lipsa de corelație dintre expansivitatea afectivă și rezultatele la învățătură este determinată de modul de organizare a claselor după sistemul autorității profesorale, care nu favorizează valorizarea eficienței școlare ca rezultat al muncii colective. Nivelul școlar este cel mai adesea un rezultat al muncii individuale în domeniul culturii și al unei confruntări unilaterale cu profesorul și mai puțin al comunicării cu grupul. În aceste condiții, în ceea ce privește rezultatele școlare, elevul își privește colegii mai ales sub aspect de competiție și nu de cooperare. Rezultate școlare bune se obțin în acest sistem instructiv-educativ, mai ales prin muncă individuală, interiorizată, mai mult decît printr-o expansivitate exterioară în acțiuni de relații. În alte structuri de clase școlare, în care dispare relația magistrală profesor-elev, comunicarea pe grupuri devine esențială în dobîndirea de noi cunoștințe și în clarificarea și fixarea lor. În consecință, în acest caz, nivelul școlar al unui elev este direct legat de multitudinea și calitatea relațiilor sale cu grupul.

Configurațiile sociometrice. Corelațiile exprimă tendințe de ansamblu manifestate într-un grup statistic. În acestea indicii sociometrici sînt valori izolate, pe care le ia o variabilă într-o populație. Specificul sociometriei începe însă din momentul măsurării interrelațiilor dintre indivizi, care se dispun sub forma unor configurații ordonate.

Un prim tip de configurație sociometrică îl constituie *alegerile reciproce*. În cazul de față, problema constă în a cerceta elevii care se aleg reciproc din punctul de vedere al nivelului lor școlar. Studiul unei clase sub acest aspect arată că elevii care se aleg reciproc nu se distanțează prea mult în privința rezultatelor școlare. În tabelul nr. 2 sînt date cele 14 alegeri reciproce existente într-o clasă, mediile școlare ale elevilor din cupluri și cvartilele corespunzătoare acestor medii.

Tabelul nr. 2

Nr. crt.	Medii școlare	Cvartile	Nr. crt.	Medii școlare	Cvartile
1	7,00 ↔ 7,89	I — II	8	8,42 ↔ 9,68	III — IV
2	7,89 ↔ 9,43	II — IV	9	8,62 ↔ 9,50	III — IV
3	7,62 ↔ 8,43	I — II	10	8,62 ↔ 9,68	III — IV
4	8,00 ↔ 9,87	II — IV	11	9,27 ↔ 9,87	IV — IV
5	8,18 ↔ 9,50	II — IV	12	9,27 ↔ 9,97	IV — IV
6	8,21 ↔ 8,28	III — III	13	9,50 ↔ 9,68	IV — IV
7	8,42 ↔ 9,50	III — IV	14	9,87 ↔ 9,97	IV — IV

Din analiza acestui tabel rezultă că nu există nici un cuplu format din elevi care să se situeze din punctul de vedere al nivelului școlar în cvartilele extreme I și IV. Pentru 4 cupluri (21%) există o diferență de 2 cvartile. Pentru 5 cupluri

(35,7%) această diferență este de 1 cvartil. Pentru alte 5 cupluri (35,7%) nu există nici o diferență de cvartile. Deci, din totalul cuplurilor, 71% se situează de aceeași parte a medianei în ceea ce privește diferența cvartilă. Alegerile reciproce tind să se stabilească între elevi cu nivel școlar asemănător. Elevii cu rezultate slabe, deși în medie își orientează preferințele către cei buni, nu primesc însă, de obicei, alegeri reciproce din partea acestora. Afinitățile lor se stabilesc de regulă cu elevii de același nivel școlar sau de nivel apropiat.

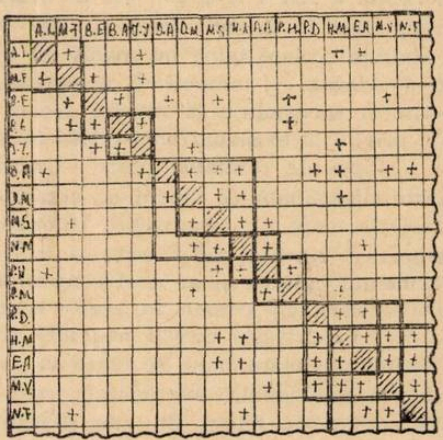


Fig. nr. 1

Al doilea tip de configurație sociometrică, mai complexă decît precedenta, îl constituie *subgrupele*. În fig. nr. 1 se arată o porțiune din matricea sociometrică globală a unei clase, care cuprinde toate configurațiile grupale din această clasă (inclusiv alegerile reciproce). Aceasta a fost obținută prin permutarea liniilor și coloanelor pînă în momentul în care s-a ajuns la ordonarea maximă în grupul respectiv.[16] Restul elevilor care sînt omiși din matrice nu au nici o alegere reciprocă și nu intră în nici una din subgrupele din clasă. În figură se observă 3 subgrupe mari formate din cîte 4 elevi (patratele mari) și 3 subgrupe mai mici formate din cîte 3 elevi. Acestea din urmă formează configurații în formă de triunghi. În fig. nr. 2 se prezintă elevii din formațiile triunghiulare, precum și mediile lor la învățătură.

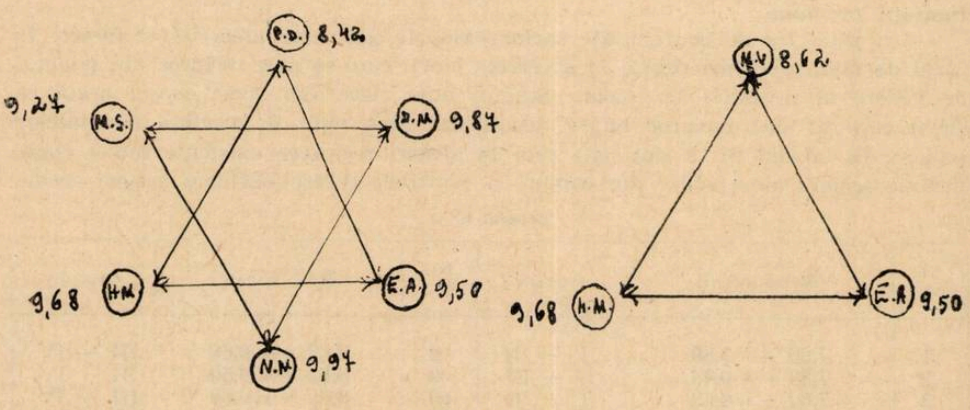


Fig. nr. 2.

Se observă că subgrupele triunghiulare sînt formate din elevii cei mai buni din clasă. Numai două medii sînt sub 9,00. Considerînd subgrupele mari, formate din cîte 4 elevi, se obțin următoarele medii școlare pe grupuri: 8,99, 9,05 și 9,28. Configurațiile sociometrice de nivelul subgrupelor sînt formate din elevii cu rezul-

[16] Roger Daval, *Traité de psychologie sociale*, vol. I, P.U.F., Paris, 1963, p. 370—461.

tate asemănătoare la învățătură. Nivelul școlar constituie deci un criteriu al prieteniei și configurării grupale.

Entropia electivă de grup. Cea mai amplă configurație sociometrică într-un grup este constituită de grupul însuși, considerat în totalitate. Forma grafică completă a configurației preferențiale a unui grup este dată de sociogramă. Din matricea sociometrică a grupului se extrag datele cantitative pentru calculul indicilor globali. Valoarea lor informativă constă în compararea cu alți indici de aceeași natură, calculați la alte grupe. În cadrul grupului clasei, se compară între ele configurațiile subgrupale, grupul însuși se compară cu alte grupuri-clasă. Din motivele arătate, în cazul de față s-a ales ca indice global numai entropia electivă de grup. Valoarea entropiei elective a unui grup se obține prin însumarea tuturor valorilor indicilor sociometrici (separat pentru statut și expansivitate), transformate în valori entropice (— p $\log_2$p). Următorul tabel, nr. 3, arată pe criterii și indici sociometrici, entropia electivă normată, calculată la cele 3 clase și aspectul global al rezultatelor la învățătură, exprimat prin mediile generale ale claselor.

Din acest tabel rezultă că serii descrescătoare a mediilor școlare pe clase ($8{,}45 > 7{,}52 > 7{,}27$) îi corespunde o ordine inversă a entropiilor normate, relative la statutul sociometric. (C_1 : $0{,}136 < 0{,}148 < 0{,}176$; C_2 : $0{,}062 < 0{,}082 < 0{,}122$; C_3 : $0{,}084 < 0{,}120 < 0{,}149$). În ceea ce privește expansivitatea afectivă nu se poate stabili o ordonare semnificativă în raport cu rezultatele școlare.

Tabelul nr. 3

Medii generale școlare pe clase	Entropia electivă normată					
	Statut sociometric			Expansivitate afectivă		
	C_1	C_2	C_3	C_1	C_2	C_3
A : 8,45	0,136	0,062	0,084	0,073	0,099	0,156
B : 7,52	0,148	0,082	0,120	0,133	0,050	0,136
C : 7,27	0,176	0,122	0,149	0,038	0,070	0,051

Entropia variază de la o valoare maximă (dezordinea absolută) la o valoare minimă (ordonarea maximă). Entropia maximă exprimă situația cînd alegerile sînt egal probabile în grup, iar entropia minimă, situația cînd alegerile se concentrează în jurul unui lider central. Valorile intermediare exprimă stări entropice intermediare. Faptul că, în cazul de față, ordonarea claselor după mediile școlare coincide cu o ordine inversă a acelorași clase după entropia normată arată la nivelul grupului că rezultatele școlare condiționează modul de ordonare a preferințelor. Acest fapt se explică în felul următor : clasele care au o medie generală ridicată la învățătură presupun implicit și mulți elevi cu note mari. În prima clasă (A), 31% din elevi au medii la învățătură peste 9,00 ; în clasa a doua (B), 20% din elevi depășesc media 9,00 ; în clasa a treia (C) acest procent este de numai 7%. Există deci o diferență între clase în ceea ce privește numărul de elevi care ar putea constitui lideri din punctul de vedere al performanțelor școlare. Dacă între rezultatele școlare și modul de distribuire a alegerilor preferențiale în grup există o legătură, atunci în clasele în care există mai mulți elevi cu rezultate bune la învățătură această distribuție va fi mai dispersată, din cauză că există mai multe puncte de concentrare a alegerilor. Întrucît gradul

de ordonare entropică a grupului este cu atît mai mare cu cît alegerile sînt mai concentrate, înseamnă că, în aceste clase, entropia normată va fi mică. Dimpotrivă, în clasele în care există puțini elevi cu rezultate ridicate la învățătură alegerile se vor concentra numai asupra cîtorva elevi. Întrucît gradul de ordonare entropică a grupului este cu atît mai mic cu cît alegerile sînt mai dispersate și cu cît probabilitățile lor se apropie mai mult de nivelul valorilor egale (echiprobabile), atunci în aceste clase entropia normată va fi mare. În cazul în care nu există o relație între aceste două aspecte, concentrarea sau dispersia alegerilor se face în funcție de alte criterii decît rezultatele școlare. Faptul că la expansivitatea afectivă nu se poate stabili o ordonare în funcție de note, în timp ce această ordonare se realizează la statutul sociometric, confirmă, la nivelul indicilor globali de grup, datele obținute prin corelații.

★

Studiul sociometric al clasei de elevi relevă o complexă structură socio-afectivă, care se află în anumite raporturi cu rezultatele la învățătură ale elevilor componenți. În timp ce între statutul sociometric și nivelul școlar există o corelație pozitivă, între expansivitatea afectivă și aceste rezultate nu se manifestă vreo legătură. Elevii care se aleg reciproc au un nivel școlar apropiat. Criteriul nivelului școlar constituie o cauză a configurării socio-afectivă și în cazul unor structuri de organizare mai complexe, manifestate în forma subgrupelor.

Între gradul de concentrare și de dispersie a preferințelor în grup în raport cu punctele de receptare (exprimat de entropia electivă normată relativă la statutul sociometric) și nivelul școlar mediu al clasei, există o relație, în sensul unei scăderi a valorii entropice o dată cu creșterea mediei generale a clasei la învățătură, în timp ce între gradul de concentrare și dispersie a preferințelor în grup, în raport cu punctele de emisie (exprimat de entropia electivă normată relativă la expansivitatea afectivă) și nivelul școlar mediu al clasei, nu se manifestă vreo legătură.

În general, se poate trage concluzia că în clasa de elevi rezultatele la învățătură constituie o cauză a orientării relațiilor preferențiale. Întrucît în ansamblu numărul corelațiilor și diferențelor semnificative nu este prea mare, înseamnă că stabilirea relațiilor preferențiale este determinată și de alți factori care pot acționa divergent față de tendința medie a orientării după nivelul școlar. Inventarierea acestor factori, precum și cunoașterea ponderii lor cantitative, ar contribui la o mai bună înțelegere a structurii psiho-sociale a clasei de elevi.

Programarea și experimentarea unor categorii sintactice

VALERIU OROS

Este știut că succesul predării programate depinde în primul rînd de calitatea programelor, în care să se îmbine armonios, în funcție de sarcinile specifice școlii moderne, logica internă a disciplinei de predat cu logica didactică (7, 8, 23, 25, 26).

O dată stabilite principiile de bază ale instruirii programate (5, 12, 19, 22), eforturile programatorilor se îndreaptă spre dezvoltarea și perfectarea tehnicii de redactare a programelor (4, 6, 7, 9, 12, 13, 15, 18, 21, 22, 25) dictate de imperative majore ale pedagogiei prospective, ca și de necesitatea de a înlătura anumite carențe sesizate de diferite studii și cercetări experimentale (1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 25, 28). Ca atare, în metodologia programării încep să fie abordate în ultimii ani diferite modalități de structurare a materiei de predat, printre care *matricea Davies și analiza comportamentală.* Prima, adaptîndu-se mai bine programării disciplinelor reale, se recomandă în special pentru programarea predării matematicii, fizicii, chimiei etc., a doua, în programarea predării limbilor, respectiv a gramaticii. Mai nou se fac eforturi susținute de verificare experimentală a unui nou tip de programare, *programarea structurală de tip formațional* (22). De asemenea, unele cercetări (9, 13, 17, 18, 27) au relevat eficiența alternării lecțiilor programate cu cele tradiționale sau introducerii unor secvențe programate în lecția tradițională și, invers, păstrarea unor modalități din lecția tradițională în lecția programată. Firește, unele lecții se pot desfășura exclusiv programat, altele tradițional.

Ținînd cont de sesizarea anumitor neajunsuri ale instruirii programate (1, 3, 10, 21, 24, 28), ca și de experiența pozitivă acumulată în această direcție (4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 25), în cercetarea noastră am urmărit : a) să aducem unele contribuții la perfecționarea tehnicii de programare prin aplicarea *analizei comportamentale* (7) la specificul predării și însușirii limbii române, respectiv a unor categorii sintactice ; b) să verificăm, prin experimentare, accesibilitatea și calitatea unor programe redactate pe baza analizei comportamentale ; c) să urmărim eficiența acestor programe paralel cu predarea tradițională.

Prima sarcină și cea mai grea în vederea realizării scopurilor propuse a constituit-o redactarea programelor, care să nu fie o simplă transpunere în secvențe, mai mari sau mai mici, și nici o „dezvoltare mai analitică" a materialului din manualul tradițional, ci o „refierbere" a acestuia, o structurare a predării lui, o reproiectare minuțioasă a temelor alese, o atentă selectare a conținutului noțiunii de predat, a exemplelor și a exercițiilor, fără a ignora indicațiile metodice cunoscute din cercetările anterioare. Astfel, redactarea propriu-zisă a programelor a fost precedată de anumite operații specifice, menite să faciliteze activitatea de programare : a) stabilirea obiectivelor urmărite în predarea categoriei sintactice respective ; b) stabilirea testelor de eficacitate, prin care s-a urmărit testarea obiectivelor propuse sau a unora din acestea ; c) alcătuirea analizei comportamentale, prin care s-a structurat materialul de predat ; d) redactarea organigramei prin care s-a determinat succesiunea logică a sintagmelor din analiza comportamentală, dînd posibilitatea să se prevadă elementele și structura programei.

Etapele premergătoare redactării și experimentării programelor. Prima etapă a constituit-o stabilirea obiectivelor propuse a fi realizate în lecția programată. Ele

s-au stabilit în funcție de sarcinile programei de învățămînt și de posibilitățile oferite de factorul receptiv, elevul. Uneori, volumul materialului de predat a fost ușor sporit față de programa analitică, considerînd că anumite noțiuni sînt accesibile la nivelul clasei a V-a. Astfel, la tema *propoziția* s-a predat și clasificarea acesteia ; la tema *atributul* s-au predat felurile lui, precizîndu-se, în același timp, că el determină și un substitut al substantivului. Volumul cunoștințelor de predat a fost același la clasele experimentale și de control. În stabilirea obiectivelor s-a urmărit ca acestea să nu fie formulate la modul general, ci cu cît mai multă precizie, adică să se prevadă ceea ce trebuie să știe și să facă elevul la sfîrșitul lecției programate. Definirea obiectivelor s-a făcut în termeni preciși, clari, testabili. Spre ilustrare, redăm obiectivele stabilite în predarea atributului : 1) să știe că atributul este parte secundară de propoziție ; 2) să știe că atributul determină un substantiv ; 3) să știe că atributul poate determina și un substitut al substantivului ; 4) să știe că un substantiv poate avea unul sau mai multe atribute ; 5) să știe că atributul poate fi exprimat prin diferite categorii morfologice : substantiv, adjectiv, pronume, numeral, verb (la unul din modurile nepersonale) și prin adverb ; 6) să cunoască întrebările specifice atributului și utilizarea lor corectă ; 7) să cunoască regulile de punctuație cerute de atribut ; 8) să recunoască atributul ca determinant al substantivului sau al unui substitut al acestuia ; 9) să recunoască atributul cînd stă înaintea determinatului ; 10) să determine felul atributului după categoria morfologică prin care este exprimat ; 11) să-și însușească temeinic noțiunea de atribut.

A doua etapă a constituit-o stabilirea testelor de eficacitate. Stabilirea lor s-a făcut în funcție de obiectivele propuse pentru fiecare categorie sintactică și în funcție de etapa în care au fost aplicate. Selectarea lor s-a făcut după criteriul existenței proporționale a noțiunilor introduse în programe. Astfel, la testarea propoziției s-au căutat exemple în care să existe propoziții cu topică și structuri cît mai variate : S + P ; P + S; P ; (pentru propoziția simplă) ; S + a + P + c ; a+S+P+c ; c+P+c+S+a ; c + a + S + a + P ; P + c + a ; a+S+a+P+c+a ; c + P ; (pentru propoziția dezvoltată) * ; la predicat s-a căutat să se alterneze exemplele cu predicate verbale cu cele în care să existe predicate nominale ; la atribut să existe atribute exprimate prin substantive, adjective, pronume, numerale, verbe și adverbe. S-a fixat testarea atît a noțiunilor teoretice, (definiții, întrebări, clasificări etc.), cît și recunoașterea categoriilor sintactice în text și caracterizarea lor. Prin testul de eficacitate nu s-a urmărit verificarea și notarea propriu-zisă a elevilor, ceea ce nu este lipsit de interes, ci eficiența organizării în programe a materialului de predat.

A treia etapă premergătoare redactării programelor a constat în alcătuirea *analizei comportamentale*. Ca mod de structurare a materiei, ea a presupus analiza logică prealabilă a conținutului procesului de predare a categoriei sintactice. Astfel, s-a sintetizat *obiectivul final* într-o singură sintagmă precisă și clară, care a fost notată în jumătatea din stînga paginii și numerotată cu nr. 1. S-a continuat apoi cu analiza conținutului acestei prime sintagme, definind precis și ordonînd fiecare din termenii ei în alte sintagme, care s-au notat în jumătatea din dreapta paginii și s-au numerotat în continuare cu 2, 3 etc., corespunzător noilor sintagme dezvoltate din prima. Fiecare nouă sintagmă s-a adus, în ordinea numerotării, în stînga paginii și s-a analizat la fel în alte sintagme așezate în dreapta paginii și numerotate în ordine crescîndă. Această operație s-a continuat pînă cînd ultimul

* S = subiect ; a = atribut ;
P = predicat ; c = complement.

termen al ultimei sintagme s-a considerat a fi asimilat (A) și nu mai cerea o altă dezvoltare. Reproducem analiza comportamentală a categoriei sintactice de propoziție. (Din motive de spațiu, redăm doar prima parte a analizei comportamentale).

Analiza comportamentală

1. Propoziția este o comunicare cu un singur predicat	2. Noțiunea de comunicare; prezența predicatelor. 3. Reluarea noțiunii de comunicare și clasificarea ei structurală. 4. Comunicarea și forma verbului predicativ. 5. Comunicarea și finalitatea ei. 6. Fixare sintetică.
2. Noțiunea de comunicare; prezența predicatelor	7. Informare. Exemplu : a+S+P+c. 8. Exercițiu de recunoaștere : S+a+P+c. 9. Exercițiu de recunoaștere : a+S+P+c+a. 10. Definirea noțiunii. Exercițiu de recunoaștere și motivare : S+P+c+a. 11. Exercițiu de recunoaștere și motivare : S+P+c+a.
3. Reluarea noțiunii de comunicare și clasificarea structurală	12. Orice comunicare cu un singur predicat are o anumită structură. 13. Unele comunicări au structura: S+P; P+S sau P. 14. Exercițiu de recunoaștere: S+P; P+S. 15. Exercițiu de recunoaștere și motivare : P. 16. Exercițiu de recunoaștere și disociere : P+S ; P+c. 17. Unele comunicări au o structură mai complexă. 18. Exercițiu de recunoaștere : S+a+P+c. 19. Exercițiu de recunoaștere și motivare a+S+c+P. 20. Exercițiu de recunoaștere și disociere : c+P+c+a. 21. Exercițiu de recunoaștere și transformare : c+P ; S+P.
4. Comunicarea și forma verbului predicativ	22. Informare asupra clasificării comunicărilor după forma verbului predicativ. Exemplu : S+a+P+c+a. 23. Definirea comunicării afirmative. Ex. de recunoaștere: a+S+P+c. 24. Exercițiu de recunoaștere și motivare : S+P+c+c. 25. Exercițiu de recunoaștere a formei negative a predicatului verbal : S+a+P. 26. Definirea comunicării negative. Ex. de recunoaștere, motivare și transformare : a+S+a+P+c. 27. Exercițiu de recunoaștere și modificare : c+P+a+S+a.

Etapa a patra. După elaborarea analizei comportamentale s-a întocmit o *organigramă* care a asigurat succesiunea secvențelor în programă și ne-a permis să vedem anticipat elementele și structura programei. *Organigrama* s-a întocmit pornind de la prima sintagmă (din analiza comportamentală), al cărei număr s-a notat la mijlocul paginii pe primul nivel, pornind de sus în jos (vezi organigrama).

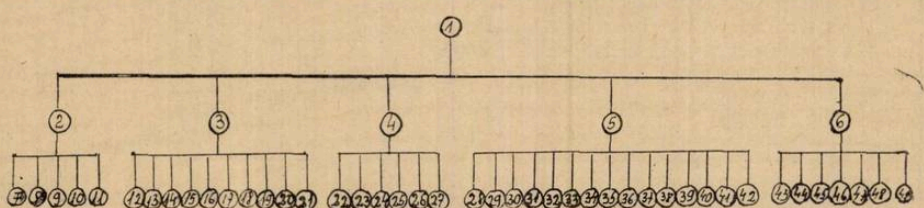


Fig. nr. 1

Pe nivelul următor, al doilea de sus, s-au notat, cu numerele care le corespund în analiza comportamentală, sintagmele care au fost dezvoltate din termenii primei sintagme și care sînt subordonate acesteia. Pe nivelul al treilea s-au notat sintagmele dezvoltate din fiecare sintagmă de pe nivelul superior. În cazul în care avem mai multe nivele (4, 5, cazul celorlalte programe), procedăm în continuare în felul acesta pînă cînd ultima sintagmă este ordonată în organigramă. Redăm organigrama propoziției (fig. nr. 1). După întocmirea organigramei urmează citirea ei. În citirea organigramei se respectă întotdeauna regula citirii *de la stînga la dreapta și de jos în sus*: 7, 8, 9, 10, 11, 2, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 3, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 4, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42.

5, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 6, 1. În organigramă, fiecare sintagmă din analiza comportamentală, este reprezentată de numărul corespunzător. *Analiza comportamentală şi organigrama* nu constituie programa propriu-zisă pe care va învăţa elevul în mod independent, ele conţin doar regulile neprelucrate şi succesiunea acestora în structura lecţiei programate. Cum s-a determinat ordinea secvenţelor în programă ? Secvenţele s-au elaborat începînd cu prelucrarea sintagmelor de pe nivelul cel mai din stînga şi cel mai de jos din organigramă, adică după regula citirii de la stînga la dreapta şi de jos în sus. Deci, secvenţa nr. 1 din lecţia programată va corespunde numărului 7 din organigramă şi respectiv analizei comportamentale ; a 6-a, numărului 2 ; a 7-a numărului 12 etc., iar ultima, a 49-a, numărului 1. Schema de mai jos cuprinde corespondenţa dintre organigramă şi programa propriu-zisă. La numărător se află numărul din organigramă, iar la numitor numărul secvenţei corespunzătoare din programă :

7, 8, 9, 10, 11, 2, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ,19, 20, 21, 3, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 4, 28
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 5, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 6, 1,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49.

Analiza comportamentală, ca mijloc de structurare a materiei, asigură elaborarea riguroasă a sistemului logic al cunoştinţelor de programat, iar organigrama indică cu precizie succesiunea cea mai potrivită în care vor fi abordate cunoştinţele în programă, înlăturînd posibilitatea nerespectării logicii temei şi asigurînd drumul cel mai scurt şi mai sigur pentru o înţelegere clară şi o rapidă însuşire a cunoştinţelor de către elevi. În diagrama de mai jos (vezi fig. nr. 2)

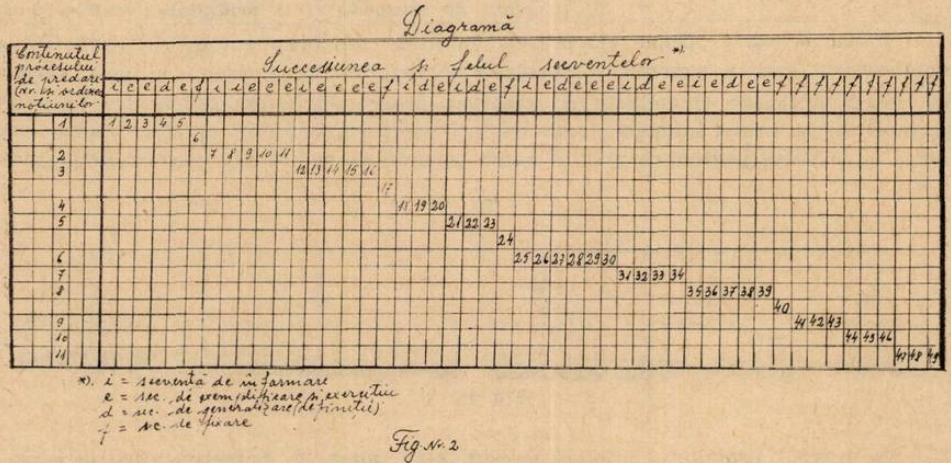


Fig. nr. 2

redăm structura lecţiei programate. Această diagramă este o modalitate de a prevedea desfăşurarea secvenţelor. Panta lină de desfăşurare a secvenţelor reflectă progresul succesiv pe care trebuie să-l înregistreze elevul în însuşirea noţiunilor. O pantă abruptă ar însemna să-l introducem pe elev prea repede într-o nouă serie de secvenţe, ceea ce ar afecta însuşirea temeinică, prin efort propriu, a noţiunilor de predat. În economia programei ponderea o deţin secvenţele de exemplificare şi exerciţiu (de recunoaştere, de caracterizare, de discriminare etc.) care au o frecvenţă de 42,83%, urmate de secvenţele de fixare (succesivă şi finală), cu o frecvenţă de 26,53%. Aceste două categorii de secvenţe deţin aproape 70%

din volumul lecției (69,36%). Deși este o lecție de comunicare în cea mai mare parte, secvențele de informare (18,36%) și cele de generalizare prin definiții (12,24%) ocupă doar 30,60% din economia lecției.

După efectuarea acestor operații necesare s-a trecut la elaborarea programei, în care orice reguli, definiții, exemple și exerciții au fost prelucrate în secvențe, ajungîndu-se în cele din urmă la definirea obiectivului final, sintetizat în prima sintagmă din analiza comportamentală.

Redactarea programelor. Analiza comportamentală impune respectarea cu strictețe a succesiunii fazelor de elaborare a programei, imprimînd activității de programare un caracter sistematic și bine organizat, ușurînd mult munca programatorului. Materialul structurat prin analiza comportamentală a fost organizat în lecții programate cuprinzînd secvențe de tip liniar — sistem Skinner — cu răspunsuri-întăriri pe pagina următoare. În procesul de redactare s-a ținut seama de experiența altor cercetători, precum și de observațiile favorabile și nefavorabile privind instruirea programată. S-au respectat principiile instruirii programate cunoscute din lucrările de specialitate aparținînd unor reputați pedagogi și psihologi (M. de Montmollen, P. Oléron, E. Frey, G. Décote etc.) Spre deosebire de alte cercetări, în prima programă aplicată am construit secvențe cît mai accesibile, cu multe puncte de sprijin, ceea ce a determinat creșterea lor numerică, fără să afecteze timpul și ritmul de rezolvare. Pe măsură ce elevii s-au familiarizat cu noul mod de predare, punctele de sprijin au fost eliminate treptat, respectîndu-se în felul acesta una din cerințele pedagogiei cibernetice, iar numărul secvențelor a scăzut în favoarea îmbogățirii conținutului lor. La prima programă, cu care au lucrat elevii, răspunsurile de control au fost distribuite aproape la fiecare secvență, ca în lecția a doua și a treia ele să fie rărite succesiv. Programa și succesiunea lineară a secvențelor au condus pe elevi să observe și să analizeze independent fenomenul sintactic, fără a comite greșeli multe și grave, ceea ce a determinat diminuarea frecvenței răspunsurilor de control în economia lecțiilor următoare. Pentru repetarea și fixarea mai temeinică a unor noțiuni au fost construite și cîteva secvențe cu răspuns la alegere — tip Crowder. Exemplu din programa atributului :

— „Puii din lăstar au ieșit după o clipă de socoteală". Subliniază atributele din textul de mai sus. Observă cu atenție partea de vorbire prin care sînt exprimate. Ce fel de atribute sînt : adjectivale, substantivale, pronominale, verbale sau adverbiale ? (subliniază răspunsul pe care-l consideri corect).

Exemplu din programa propoziției :

„O rachetă gigantică se înalță repede".

Arată felul acestei propoziții, subliniind răspunsul corect : a) după structură : simplă sau dezvoltată ?

b) după forma verbului predicativ : afirmativă sau negativă ?

c) după scopul comunicării : enunțiativă, exclamativă sau interogativă ?

Distribuirea materiei de predat în secvențe creează unele dificultăți de sinteză și generalizare, fapt care a impus folosirea unor secvențe de fixare sintetică,

care să unifice cunoştinţele rămase eventual disparate la o parte din elevi. Exemplu : În această lecţie ai studiat atributul. Completează locurile libere de mai jos şi ţine minte.

---

1. Atributul este o parte *secundară* de propoziţie care . . . , înţelesul unui . . . . sau al unui substitut al substantivului.

2. El răspunde la întrebările : a) . . . b) . . . . c) . . . d) . . . . (dacă nu ştii să răspunzi, revezi secvenţa nr. 33).

3. Ai învăţat că după partea de vorbire prin care poate fi exprimat există mai multe feluri de atribute şi anume :

a) atribut substantival exprimat prin . . . . . .
b) atribut . . . . . exprimat prin adjectiv.
c) atribut . . . . . exprimat prin pronume.
d) atribut verbal exprimat prin . . . . (la un mod nepersonal).
e) atribut adverbial exprimat prin . . . .

Înainte de aplicarea experimentală a programelor la nivelul eşantionului stabilit, s-a făcut o verificare a accesibilităţii acestora pe un număr de 5-6 subiecţi, reprezentînd toate categoriile de elevi : slabi, mijlocii şi buni. Secvenţele care au înregistrat cea mai mare frecvenţă de greşeli au fost refăcute în vederea accesibilităţii lor.

Desfăşurarea experimentului. Valorificînd concluziile altor cercetări experimentale (9, 13, 17, 18, 27) care au relevat eficienţa alternării lecţiilor programate cu cele tradiţionale, am aplicat predarea programată numai la 50% din volumul lecţiilor destinate sintaxei propoziţiei. Programele au fost aplicate la un eşantion de 64 de elevi, cuprinzînd două clase a V-a, de la Şcoala generală nr. 11 din Baia Mare, în trimestrul al III-lea al anului şcolar 1969—1970. Elevii celor două clase experimentale prezentau la începutul experimentului (sfîrşitul trimestrului al II-lea), o situaţie relativ egală la limba română : media 6,82 şi 7,15, iar cei de la clasa de control, de la aceeaşi şcoală, au avut o medie apropiată : 7,25. În nici una din clase nu au existat elevi care să excelеze. Pentru a cunoaşte modul de învăţare cu programa redactată pe baza analizei comportamentale, sub aspectul cantităţii şi calităţii, al ritmului şi corectitudinii, după fiecare lecţie programele au fost adunate şi corectate. Considerînd lecţiile programate ca un manual care să poată fi consultat şi acasă, ele au fost restituite elevilor imediat ce s-a terminat corectarea lor, deci înaintea lecţiei următoare de gramatică. În felul acesta s-a venit şi în sprijinul elevilor cu un ritm de muncă sub nivel mediu, care, cu tot efortul depus, nu au reuşit să termine parcurgerea completă a programelor în timpul afectat.

Rezultatele obţinute. Aprecierea contribuţiei analizei comportamentale în tehnica programării s-a făcut, în primul rînd, prin analiza rezultatelor înregistrate de elevi în parcurgerea programelor şi în al doilea rînd prin calitatea rezolvării testelor de eficacitate aplicate la diferite intervale.

a) Volumul parcurgerii programelor s-a determinat prin calcularea procentajului de exactitate pentru fiecare programă (16 p. 39). Programele aplicate experimental au fost parcurse în procent de exactitate de 98,62% la propoziţie ;

de 98,32% la predicat și de 98,98 la atribut. În tabelul nr. 1 redăm rezultatele privind parcurgerea programelor în general și pe secvențe.

VOLUMUL PARCURGERII PROGRAMELOR

Tabelul nr. 1

Programele	Nr. de elevi	Nr. de secvențe	% de exactitate	Parcurgerea programelor pe secvențe							
				Integral		Progr. cu secvențe omise					
						1—3		4—6		peste 6	
				Nr. E.	%	Nr. E.	%	Nr. E.	%	Nr. E.	%
Propoziția	64	49	98,62	54	84,37	4	6,25	5	7,81	1	1,56
Predicatul	64	41	98,32	50	78,12	8	12,50	5	7,81	1	1,56
Atributul	64	40	98,95	57	89,06	3	4,68	4	6,25	—	—
Media	192	130	98,64	161	83,85	15	7,81	14	7,29	2	1,04

După cum se poate observa din tabelul nr. 1, procentul programelor parcurse integral este de 84,37% la propoziție, de 78,12% la predicat și de 86,6% la atribut. Procentajul mediu de parcurgere integrală a programelor se ridică la 83,85%, iar al programelor cu 1—3 secvențe omise la 7,81%. Considerînd ca o parcurgere bună și programele cu 1—3 secvențe omise, frecvența acestor două categorii de programe crește la 96,66%, ceea ce dovedește că ele sînt accesibile ca volum, elevii reușind, în majoritate, să le parcurgă în timpul afectat. Frecvența medie a programelor cu 4—6 secvențe omise este de 7,29%, iar a celor cu peste 6 secvențe nu depășește 1,04%.

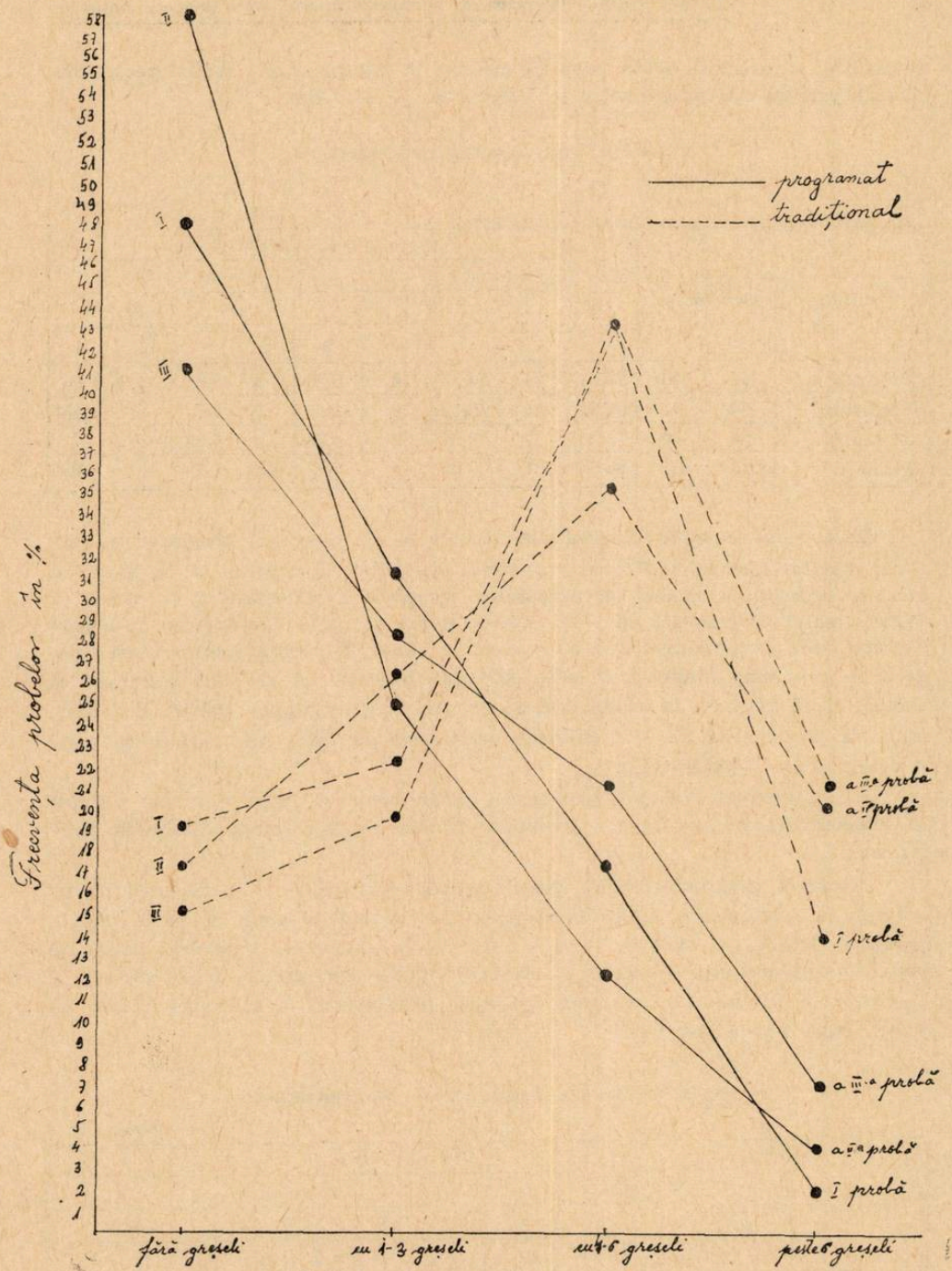
Concomitent cu volumul parcurgerii programelor de către elevi am urmărit și corectitudinea parcurgerii acestora. Tabelul nr. 2 cuprinde rezultatele înregistrate.

Procentul programelor fără greșeli și cu 1—5 greșeli, deși răspunsurile de control au fost relativ reduse în lecția a 2-a și a 3-a, crește de la 90,31% la predicat (92,18% la atribut) pînă la 93,75% la propoziție. Frecvența medie a acestor programe este de 92,70%, respectiv 79,16% fără greșeli și de 13,54% cu 1—5 greșeli. Programele cu peste 5 greșeli înregistrează o frecvență medie de 7,28% (vezi tabelul nr. 2).

CORECTITUDINEA PARCURGERII PROGRAMELOR

Tabelul nr. 2

Programele	Nr. E.	Programe:							
		fără greșeli		cu greșeli					
				1—5		6—10		peste 10	
		Nr. E.	%	Nr. E.	%	Nr. E.	%	Nr. E.	%
Propoziția	64	52	81,25	8	12,50	4	6,25	—	—
Predicatul	64	49	76,25	9	14,06	4	6,25	2	3,12
Atributul	64	48	75	11	17,18	3	4,68	2	3,12
Media	192	152	79,16	26	13,54	10	5,20	4	2,08



Clasificarea probelor de control

Fig. Nr. 3

b) Pentru a aprecia mai temeinic și mai obiectiv valoarea programelor experimentale, comparativ cu predarea obișnuită, s-au aplicat în mod identic eșantionului experimental și celui de control 3 teste de eficacitate la intervale diferite. Primul test a fost aplicat pentru fiecare lecție predată programat și obișnuit la începutul orei următoare de gramatică, în timpul afectat verificării ; al doilea, la sfîrșitul predării capitolului *sintaxa propoziției* și al treilea, la sfîrșitul anului școlar, în ultima săptămînă de școală. Redăm sintetic în grafic (fig. nr. 3) rezultatele înregistrate.

La eșantionul experimental se constată că frecvența dominantă se înregistrează la lucrările fără greșeli : 48,43% la prima probă ; 58,20% la a doua și 41,66 la a treia, iar la lucrările cu 1—3 greșeli, 4—6 și peste 6 greșeli se înregistrează o scădere a frecvenței pînă la 2,60% la prima probă, 4,23 la proba a doua și 7,81 la proba a treia, de la sfîrșitul anului școlar. După cum se poate observa din grafic, frecvența descrește unilateral. La eșantionul de control frecvența dominantă se înregistrează la lucrările cu 4—6 greșeli, ca apoi să descrească pînă la 19,04% (I) ; 17,64% (II) și 15,68% (III), iar frecvența lucrărilor cu peste 6 greșeli să fie aproximativ egală cu a celor din categoria a doua, cu 1—3 greșeli, oscilînd între 14,28% (I), 20,58% (II) și 25,56% (III).

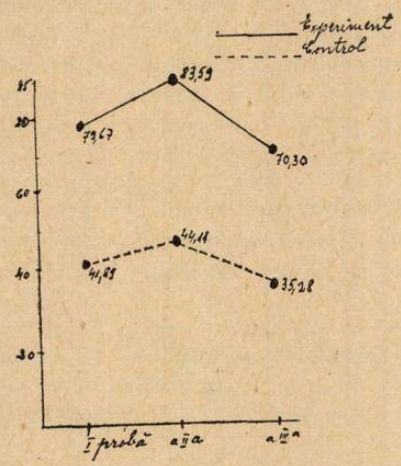


Fig. nr. 4
Frecvența lucrărilor bune și foarte bune (%)

Urmărind frecvența lucrărilor bune — cu 1—3 greșeli — și foarte bune — cu 0 greșeli — la cele 3 probe, observăm că ea oscilează între 70,30% și 83,58% la eșantionul experimental, iar la cel de control între 35,28% și 44,11% (vezi fig. nr. 4). Constatăm, de asemenea, că rezultatele la ultima probă, atît la experiment cît și la control, se situează sub nivelul celor de la probele anterioare, faptul fiind explicabil dacă ne gîndim la perioada în care s-a aplicat al treilea test de eficacitate, ultima săptămînă a anului școlar.

Pentru a urmări reținerea cunoștințelor în timp și aplicarea lor în practică, s-a aplicat, la 29 elevi din clasa experimentală și la 31 din clasa de control, un test de eficacitate la categoria sintactică de atribut (vezi rezultatele în tabelul nr. 3).

REZOLVAREA TESTULUI DE EFICACITATE APLICAT DUPĂ 6 LUNI

Tabelul nr. 3

Categoria sintactică	Clasele	Nr. E.	Răspunsuri corecte								Nr. de sarcini	Procent de exactitate
			100—76%		75—51%		50—26%		25—1%			
			Nr. E.	%	Nr. E.	%	Nr. E.	%	Nr. E.	%		
Atributul	Experiment	29	6	20,6	13	44,8	8	27,9	2	6,8	54	57,91
	Control	31	4	12,9	10	32,2	9	29	8	25,8	54	44,75

Concluzii. Ţinînd cont de faptul că elevii erau la prima lor experienţă de învăţare programată, ca şi de perioada în care au fost experimentate programele, rezultatele înregistrate atestă cu prisosinţă accesibilitatea şi eficacitatea acestora la nivelul clasei a V-a.

La aproape toate probele şi la toate categoriile sintactice s-a putut observa că asimilarea şi reţinerea cunoştinţelor s-au realizat superior la eşantionul experimental faţă de cel de control, fapt confirmat şi de frecvenţa lucrărilor bune şi foarte bune la toate probele, peste 70% la eşantionul experimental în timp ce la cel de control rămîne sub 50% (44,11%).

Structurarea conţinutului noţiunii de predat cu ajutorul analizei comportamentale determină o anumită corelaţie între informaţie şi formaţie, înlesnind uneori subordonarea elementului informaţional celui formaţional şi conştientizează realizarea obiectivelor stabilite.

Învăţarea programată reclamă în primul rînd programe elaborate riguros, accesibile elevilor, şi în al doilea rînd o formaţie corespunzătoare din partea profesorului de specialitate, care să cunoască mecanismul psihologic funcţional care stă la baza acestui mod de învăţare. Programele aplicate experimental au contribuit, prin conţinutul şi structura lor, la ridicarea calităţii procesului de învăţare, prin activizarea operaţiilor gîndirii logice. Ele au contribuit, de asemenea, la creşterea independenţei şi responsabilităţii din partea elevilor, determinîndu-i să învingă dificultăţile, să înveţe prin efort propriu, întreaga lecţie trecînd prin filtrul intelectual al fiecărui elev, care devine astfel şi subiect al învăţării. Lecţiile programate asigură, prin realizarea conexiunii inverse, o percepere activă, conştientă, a categoriilor sintactice şi mai ales a structurii relaţionale a propoziţiei, realizînd în felul acesta nu numai scopul fundamental al predării gramaticii, însuşirea ştiinţifică a limbii române, ci şi pe cel psihologic: dezvoltarea gîndirii logice, flexibilitatea.

Programele experimentale au dovedit că sînt susceptibile încă la multe îmbunătăţiri: 1) o mai echitabilă corelaţie între informaţie şi formaţie, 2) respectarea mai riguroasă a sistemului concentric de studiere a gramaticii în şcoală, 3) transferul cunoştinţelor de pe un suport pe altul, 4) cooperarea, în activitatea de programare, dintre specialist şi psiholog etc.

Cu toate aceste constatări, programele s-au dovedit a fi accesibile şi eficiente, dar nu ne scutesc să reflectăm asupra perfecţionării şi verificării lor pe un eşantion mai larg, cuprinzînd elevi din medii sociale diferite.

BIBLIOGRAFIE

1. I. Berca — *Programare şi creativitate în procesul de învăţămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1969.
2. V. Bunescu — *Pedagogia cibernetică şi instruirea programată*, în *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., Buc., 1965.
3. Richard Crutchfield, S. Covington, S. Martin — *Programmed instruction and creativity*, in *„Theory into Practice"*, Columbus, nr. 4/1966.
4. C. David — *Presentation des Machines a enseigner et de la programmation pédagogique*, Gauthier-Villars, Paris, 1964.
5. G. Décote — *Vers l'enseignement programme* Gauthier-Villars, Paris, 1963.
6. Edward B. Frey — *Teaching machines and programmed instruction*. New-York, 1963.
7. Gerard P. Gaxini — *Manuel de formation aux techniques de l'enseignement programmé*, Ed. Homenes et Techniques, Paris, 1965.
8. G. Goian — *Logicizarea învăţămîntului sub influenţa factorilor sociali*, în *Cercetări sociologice concrete*, E.S., Buc., 1966.
9. M. Ionescu — *Creşterea eficienţei lecţiei prin îmbinarea instruirii programate cu metodele clasice de învăţămînt* în *Studia*, Seria ped. psih./1969.

10. E. Labin — *Défense de l'instruction programmé*, în „L'Éducation nationale", 1964.
11. Yerome P., Lysaught, Wiliams Clarence — *A quide to Programmed Instruction*, New-York, 1963.
12. Maurice Montmollin — *L'enseignement programmé*, P.U.F., Paris, 1965.
13. G. Munteanu — *Însușirea unor cunoștințe de gramatică prin învățare programată*, în *Creativitate, modele, programare*, E. S., Buc., 1967.
14. G. Munteanu — *Aplicarea instruirii programate în predarea morfologiei limbii române*, în „Revista de pedagogie" nr. 5/1970.
15. G. Munteanu — *Le développement de la capacité d'opérer avec les categories grammaticales en utilisant l'enseignement programmé*, în *Revue roumaine des sciences sociales*, série de psychologie, nr. 1/1968.
16. G. Mialaret — *Nouvelle pédagogie scientifique*, P.U.F., Paris, 1954.
17. E. Novicicov — *Elemente de instruire programată în predarea limbii ruse*, în *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., Buc., 1965.
18. I. Ogorodnicov — *Programmirovanniе metodi obucenîia*, „Narodnoie obrazovanie" nr. 1/1969.
19. P. Oleron — *Introduction à l'enseignement programmé*, „Enfance" nr. 1, 4/1964.
20. A. F. Osborn — *L'imagination constructive*, Paris, 1965.
21. Ștefania Popescu — *Folosirea instruirii programate în predarea sintaxei propoziției la clasa a V-a*, în *Studii de didactică experimentală*, EDP, Buc., 1965.
22. N. Radu — *Învățarea programată (structurală) a gramaticii, clasele II—IV*, EDP, Buc., 1970.
23. N. Radu — *O ipostază a modernizării: Programarea*, „Gazeta învățămîntului" nr. 915 din 6. X. 1967.
24. I. Radu, I. Stoian — *Însușirea unor cunoștințe de matematică prin învățarea programată*, în *Creativitate, modele, programare*, E. S., Buc., 1967.
25. Șt. Rădulescu — *Un nou conținut și sistem de organizare în predarea cunoștințelor de limbă la clasele V-VIII*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1970.
26. Gal Roger — *Pérspectives nouvelles sur l'enseignement programmé*, „L'Éducation nationale" oct./1964.
27. I. Stoian, I. Radu — *Îmbinarea lecției orale obișnuite cu instruirea programată la matematici*, „Studia" Seria ped., psih", 1969.
28. Erich Zdenek — *Kännen die Methoden des programmierten Untericht mit den Erziehungsgrundsätzen unserer Schule in Einklang gebracht werden ?* „Erziehung und Unterricht", Wien, nr. 7/1967, p. 475-477.

Testul— mijloc obiectiv de apreciere a cunoştinţelor de limbă străină

ECATERINA BARTOŞ
profesor gradul II, Liceul „N. Bălcescu"-Cluj

1. Nota este expresia cea mai clară şi cea mai comodă a felului în care apreciem cunoştinţele unui elev. Extemporal, răspuns oral, lucrare trimestrială, examen oral şi scris primesc fiecare cîte o notă, notele se adună, apoi se calculează media şi noi sîntem convinşi că această medie reflectă întocmai cunoştinţele elevului. Întrebarea este dacă notele noastre sînt ele într-adevăr măsurători complexe, care în afară de cuantumul de cunoştinţe memorate reflectă şi posibilităţile elevilor de pricepere, gîndirea lor individuală, inventivitatea, perspicacitatea, aptitudinile şi interesele lor ? În cazul unei note puse la limba străină, ne mai putem întreba ce anume cunoştinţe reflectă ea ? În cele mai multe cazuri, elevul primeşte notă pe felul cum citeşte şi traduce, pe modul în care răspunde la întrebările din carte, povesteşte un rezumat, recită o poezie sau rezolvă un exerciţiu de gramatică. Oare în aceste cazuri nota reflectă cunoştinţele reale de limbă ale elevului respectiv ? Oare dacă el a învăţat pe de rost rezumatul lecturilor, putem spera că el cunoaşte deja limba respectivă, o pricepe într-un alt context, o poate întrebuinţa într-o altă situaţie ?

2. O notare care ar aprecia, pe de o parte, în mod obiectiv, cunoştinţele elevilor, pe de altă parte, ar reflecta cunoştinţele lor reale de limbă ar avea următoarele avantaje :

— orice elev, din oricare şcoală a ţării, ar primi notă identică pe cunoştinţe identice, fără ca nivelul clasei sau personalitatea profesorului, pe de o parte, a elevului, pe de altă parte, să influenţeze nota ;

— în orice şcoală a ţării, la orice examen, de la elevii de aceeaşi vîrstă s-ar pretinde cunoştinţe identice, ştiut fiind faptul că în momentul prezent în privinţa exigenţei este o atît de adîncă diferenţă între un profesor şi altul, că un elev notat cu 9 şi 10 într-o anumită şcoală, primeşte la acelaşi obiect note de 5—6, mutat fiind la o altă şcoală ;

— independent de conţinutul lecturilor studiate şi indiferent de regulile gramaticale însuşite, elevul ar putea să dovedească dacă cunoaşte vocabularul de bază al limbii respective şi dacă îl poate întrebuinţa oral şi în scris, prompt şi în mod creator, în anumite situaţii.

3. În căutarea unui mijloc de apreciere obiectivă a cunoştinţelor de limbă străină, am ajuns la concluzia că testul de limbă poate fi un auxiliar preţios în acest sens. În ce ocazii putem aplica această formă de apreciere a cunoştinţelor ?

În primul rînd, în cazul cînd lucrăm pentru prima oară cu o clasă ; îndeosebi prezintă multe probleme clasa a IX-a, unde primim elevi veniţi din diferite şcoli, cu un nivel de cunoştinţe foarte divers ; apoi, de fiecare dată cînd abordăm o problemă nouă, fie ea de vocabular, de gramatică sau de lite-

ratură, trebuie să ne asigurăm dacă avem la fiecare elev premisele care să-i permită înțelegerea și însușirea noului capitol în condiții bune.

După parcurgerea fiecărui capitol, la sfîrșitul fiecărui trimestru, fiecărui an școlar, fiecărui ciclu trebuie să apreciem dacă elevii posedă cunoștințele prevăzute în programă, iar la intrarea în facultate trebuie să putem măsura în mod obiectiv nivelul general de cunoștințe privind limba respectivă.

4. Din aceste cerințe reiese că testele pot fi clasate în două mari categorii : teste inițiale, care ne permit să măsurăm cunoștințele în vederea parcurgerii în bune condițiuni a unui capitol mai mic sau mai mare din materialul prevăzut și teste de eficacitate, care reflectă modul în care elevii și-au însușit materialul parcurs.

1.1. Fiecare test inițial trebuie să fie precedat de un inventar precis și detaliat al cunoștințelor în termeni măsurabili de comportament individual, adică trebuie să stabilim în mod precis ce trebuie să știe să facă fiecare elev înainte de parcurgerea capitolului respectiv. Cîteodată, ne putem mulțumi cu un singur test, altă dată avem nevoie de o baterie de mai multe teste pentru obținerea unor date edificatoare.

1.2. Testele pot fi orale sau scrise. Cele scrise au avantajul că pot fi mînuite cu mai multă ușurință și permit testarea unei clase întregi în același timp. Testele orale constau în răspunsuri care sînt sau imprimate pe bandă și interpretate ulterior de profesor sau, în lipsă de magnetofon, notate de către el fonetic pe foaia de control a elevului.

1.3. Pentru ca testul să fie valid, trebuie să fie însoțit de un inventar de reguli, de consemne de aplicare și de consemne de notare. Consemnele de aplicare se referă la îndrumări precise privind condițiile în care întrebuințăm testul : de exemplu, dacă elevii vor face o scurtă povestire pe bază de imagini, trebuie să ne decidem dinainte ce le spunem în introducere, ce exemple le dăm, cîte minute le arătăm și de cîte ori o imagine etc. Testul este valabil dacă se creează în toate cazurile aceleași condiții pentru experimentarea lui. Consemnele de notare se referă la punctajul acordat pentru fiecare răspuns. Trebuie să prevedem toate răspunsurile posibile ale elevului și trebuie să stabilim în prealabil punctele pe care le primește pentru fiecare. Fiecare greșeală are altă pondere, primește alt punctaj, și sînt unele care nici nu se iau în seamă la o anumită treaptă a cunoștințelor. Punctajul dinainte stabilit asigură obiectivitatea aprecierii.

Vom prezenta cîteva eșantioane de teste inițiale întocmite de noi în acest scop.

1.4. În clasa a IX-a, la începutul anului, trebuie să verificăm cunoștințele de vocabular ale elevilor. În principiu, ei trebuie să cunoască materia din *Le français fondamental I-er degré*, cuprinsă în manualele claselor V—VIII. Ne ușurează munca faptul că dispunem de acest inventar în mare număr în țară, căci a fost primit de toți profesorii care s-au perindat la cursurile de vară de la Predeal și de la Sinaia. Din acest inventar reiese că, între altele, elevii trebuie să știe cca. 90 de adjective calificative. Cîteva din ele nu figurează de loc sau prea rar în manualele noastre. Ne mai rămîn cca. 70 de adjective de testat, dintre acestea alegem pe acelea pe care le considerăm cele mai importante și alcătuim inventarul detaliat al cunoștințelor la care se referă această baterie de teste :

— elevii trebuie să recunoască, să pronunțe și să întrebuințeze corect oral și în scris forma de masculin singular a adjectivelor inventariate ;

— trebuie să știe să acorde în pronunțare și în scris aceste adjective cu substantivele pe care le însoțesc la feminin și la plural ;

— trebuie să recunoască și să întrebuințeze corect gradele regulate de comparație ale adjectivelor calificative, la cele două genuri și la cele două numere.

Primul test apreciază dacă elevii recunosc înțelesul adjectivelor. Ei primesc o foaie cu mai multe rînduri de adjective și, într-un răstimp anunțat de dinainte, ei trebuie să sublinieze acele adjective care prin înțelesul lor se deosebesc de celelalte din același rînd :

a) blanc, bleu, rouge, *jeune*, jaune ;

b) faible, fatigué, maigre, malade, *fort* etc.

Vom acorda cîte un punct pentru fiecare subliniere corectă.

Al doilea test cere un efort mai mare. Elevii trebuie să completeze blancurile cu adjectivele potrivite :

a) Mal est le contraire de bien, comme bon est le contraire de...

b) Le matin le ciel est bleu clair, le soir il est bleu... etc.

Și în acest caz stabilim dinainte numărul de minute acordat parcurgerii testului. Acordăm cîte două puncte pentru fiecare răspuns scris corect și un punct pentru un răspuns bun, dar scris incorect.

Al treilea test pune întrebări la care propune trei răspunsuri, dintre care numai unul este corect. Elevii trebuie să sublinieze răspunsul corect. Fiecare subliniere corectă valorează un punct.

1. Un appartement où chaque membre de la famille a sa chambre à lui est un appartement

important confortable différent etc.

Al patrulea test se referă la genul adjectivelor. Fiecare răspuns scris corect primește un punct.

1. Le papier est blanc, la robe est...
2. Mon mouchoir est déjà sec, ma chemise n'est pas encore... etc.

Al cincilea test se referă la numărul adjectivelor :

1. Pierre est heureux ; tous les membres de sa famille sont... aussi
2. Marie est joyeuse ; Anne et Hélene sont... aussi etc.

Fiecare răspuns scris corect valorează un punct.

Al șaselea test se referă la gradele de comparație ale adjectivelor. Testul poate fi următorul :

Monsieur Dupont a quatre enfants : Pierre a 14 ans, Jean et Marie ont 12 ans et Sophie a 8 ans. Pierre est... des enfants. Jean est... que Pierre et... que Sophie. Marie est... que Jean. Sophie est... des enfants.

Răspunsurile corecte sînt : le plus grand sau le plus âgé, moins grand sau moins âgé etc. Pentru fiecare răspuns corect se acordă două puncte, pentru lipsa de acord a adjectivului se scade un punct.

Bateria aceasta de șase teste cuprinde cca 50 de adjective și poate fi ușor parcursă în 30—35 de minute, dacă disciplina și organizarea clasei sînt perfecte. Aceste teste au avantajul că pot fi corectate cu mare ușurință și foarte rapid. Rezultatele sînt obiective și din ele se pot trage concluzii precise și edificatoare privind modul în care s-au predat și s-au însușit noțiunile despre adjective.

Prin parcurgerea bateriei de teste de mai sus, elevul poate realiza un maximum de 40 de puncte. Dacă fiecare elev al clasei realizează între 35 și 40 de puncte, înseamnă că posedă noțiunile elementare asupra adjectivelor. Dacă 20% din numărul elevilor nu realizează decît 20 de puncte, înseamnă că

această clasă are lipsuri serioase şi, abătîndu-ne de la programă, trebuie să dedicăm cel puţin o oră revizuirii cunoştinţelor asupra adjectivelor. Dacă mai mult de 20% din numărul elevilor nu realizează nici 20 de puncte, înseamnă că nivelul clasei este atît de scăzut, încît nu putem considera clasa a IX-a pe care o preluăm ca o clasă de avansaţi.

Baterie de teste, ca aceea prezentată mai sus, poate fi întocmită pentru controlul cunoştinţelor de vocabular privind substantivele, verbele, adverbele, prepoziţiile etc.

Acelaşi test poate fi aplicat la mai multe clase sau la aceeaşi clasă în repetate rînduri, avînd în vedere că rezultatele nu se analizează în clasă ; un test iniţial la o clasă poate servi ca test de eficacitate la o altă clasă.

1.5. Una din problemele cele mai grele în predarea limbii franceze este predarea ortografiei. Este foarte important în primul rînd să-i învăţăm pe copiii noştri să audă corect. În clasele începătoare, cele mai multe greşeli de ortografie provin din faptul că elevii noştri nu aud diferenţa dintre vocalele nazale şi orale, pe de o parte, dintre diferitele timpuri ale verbelor, pe de altă parte. Pentru a pune la încercare posibilităţile lor auditive, înainte de abordarea predării noţiunilor de ortografie putem recurge la un test foarte simplu. Imprimăm pe bandă sau citim elevilor perechi de propoziţii : în unele cazuri, aceste perechi sînt identice, în alte cazuri ele diferă într-un punct esenţial : vocala nazală sau timpul verbului. Pe foile de control, elevii pun + dacă consideră că propoziţiile auzite diferă, şi — dacă le găsesc identice. Numărînd rezultatele corecte ale fiecărui elev, putem să ne asigurăm dacă el va fi în stare să scrie corect cuvintele conţinînd vocale nazale sau timpurile verbelor. Astfel de perechi de propoziţii referindu-se la nazalizare pot fi următoarele :

1. Il vient à la maison ; ils viennent à la maison.
2. Jean est un bon élève ; Jeanne est une bonne élève etc.

Referitor la timpurile verbelor, aş propune următoarele propoziţii :

1. Il est très fort ; il était fort.
2. J'ai été à la maison ; j'étais à la maison etc.

2.1. Testele de eficacitate apreciază cunoştinţele de vocabular, de ortografie, de literatură sau de gramatică, după parcurgerea materiei. Testul de eficacitate poate ţine locul unui extemporal, al unei lucrări trimestriale, al unei lucrări de recapitulare finală pe an, pe ciclu, poate fi o lucrare scrisă la bacalaureat sau la examenul de admitere în facultate.

Bateria de teste poate fi constituită din teste scrise şi orale al căror punctaj se adiţionează. Fiecare test de eficacitate trebuie să fie precedat de o definire detaliată a obiectivelor, de consemne precise de aplicare şi de notare.

2.2. În clasa a VIII-a avem interesul să măsurăm capacitatea de exprimare corectă a elevilor după 4 ani de predare a limbii străine. La lucrări scrise, în această clasă se dau de obicei rezumatele lecturilor studiate în clasă. Or, aceste rezumate nu sînt edificatoare, ele fiind întocmite de obicei de profesor şi memorate de elevi. Nu sînt ele edificatoare nici dacă sînt întocmite de elevi şi memorate apoi, căci nu pot reflecta capacitatea de exprimare corectă şi creatoare a copilului în limba respectivă.

Inspirîndu-ne din Testul C.G.M. nr. 62 al Ministerului Educaţiei Naţionale din Franţa, test prin care se măsoară cunoştinţele de limbă ale cursanţilor la începutul şi la sfîrşitul cursului audio-vizual *Voix et Images de France*, am pus în faţa elevilor din clasa a VIII-a 6 desene pe baza cărora ei puteau întocmi

o povestire. Desenele aparţineau lecţiei a III-a din manualul *Bonjour Line*, necunoscut de elevii acestei clase. Am fi putut lua orice altă istorioară în desene, dar am ales-o pe aceasta, fiindcă ne-a stat la dispoziţie şi astfel n-am pierdut timp cu desenarea unor tablouri.

Consemnele de aplicare aduse la cunoştinţa elevilor au fost următoarele : să se uite atent la poze, să scrie una-două propoziţii despre fiecare. În fiecare propoziţie să fie un verb şi să nu facă enumerări în genul : în această cameră vedem o masă, un scaun etc. Lucrarea a durat 10 minute.

Analiza rezultatelor s-a făcut în modul următor : propoziţiile au fost clasificate în trei categorii : în categoria A propoziţii simple, formate din maximum 7 cuvinte, avînd un verb exprimînd o idee ca de exemplu : Voilà un chat noir. Pierre parle à Sophie. În categoria B propoziţii mai complexe, cu mai multe complemente ca : Elle donne du lait au chat — sau mai multe propoziţii referindu-se la acelaşi subiect, fiind legate cu conjuncţia et sau ou, ca : Le petit garçon a aperçu le chat et lui donne une tasse de lait. În categoria C intră frazele mai complexe, în care propoziţiile sînt legate cu alte conjuncţii decît et sau ou de exemplu : Le petit Jean donne du lait au chat qui commence à boire. În cazul unor fraze formate din mai mult de 2 propoziţii, una din ele se trece la categoria A sau B. După ce se stabileşte categoria fiecărei fraze, se examinează corectitudinea lor : frazele pot fi corecte, pot avea erori mici — considerîndu-se mici erorile de gen, număr, articol, vocabular sau ortografie, pot avea erori mari, adică greşeli privind verbele sau construcţia frazelor. În frazele din categoria C se disting patru nivele, în loc de cele trei de mai sus : fraze corecte, erori mici într-una din propoziţii, cealaltă fiind corectă, erori mici în ambele propoziţii sau erori mari într-una din ele, cealaltă fiind corectă şi în sfîrşit erori mari în ambele propoziţii. Atribuim frazelor punctajul următor :

Aa 1	Ba 2	Ca 4
Ab 0,5	Bb 1	Cb 3
Ac 0	Bc 0,5	Cc 2
		Cd 1

Obţinem la fiecare lucrare un punctaj oglindind corectitudinea propoziţiilor. Ca notarea să fie obiectivă, noi mai trebuie să avem în vedere cantitatea de idei exprimate — 0,80. Prin adunarea celor trei punctaje acest elev a obţinut : care scriu mult, dar cu greşeli. Considerăm deci cîte idei a exprimat elevul în 10 minute. Fraza din cat. A primeşte 1 punct, cea din categoria B 2 puncte, cea din cat. C 3 puncte. Împărţim numărul de idei la 10 minute şi obţinem indicele de expresie este 19 : 10 minute — 1,9. Elevul a exprimat 12 idei sub propoziţiile din toate categoriile exprimate în întregime în mod corect, şi împărţim acest număr la numărul ideilor, obţinînd astfel indicele de corectitudine. Adunînd cele trei punctaje, obţinem oglinda obiectivă a lucrării.

Unul dintre elevi a formulat 10 propoziţii din categoria Aa de tipul : Sophie est dans la salle à manger, două din categoria Ba de tipul : Voila le chat, il boit du lait !, o propoziţie din categoria Bb (Puis elle donne du lait au chat) şi una din categoria Cc (Il monte sur la table où il y a des tasses pleines de lait) — realizînd 16 puncte. Cele 10 propoziţii din cat. A primind 1 punct, cele 3 propoziţii din categoria B cîte 2 puncte şi propoziţia din categoria C 3 puncte, indicele de expresie. Trebuie să notăm şi corectitudinea exprimării, deci luăr o formă corectă, deci indicele de corectitudine este de 12 idei corecte : 15 idei exprimate în cele 10 minute afectate lucrării, ca să nu nedreptăţim pe elevii 16+1,9+0,80—18,70.

Am stabilit dinainte că vom atribui notele în modul următor : peste 20 de puncte 10, între 17—20 de puncte 9, din trei în trei puncte descrescînd nota cu un punct ; între 0 şi 2 puncte am atribuit nota 3. La lucrare au participat 21 de elevi. Un elev a obţinut nota 10, 2 nota 9, 1 elev nota 8, 3 nota 7, 5 nota 6, 4 nota 5, trei nota 4 şi 2 nota 3 (ultimul fiind un elev venit în acest an de la alt liceu, cu note de 5—6 la franceză). Trebuie să luăm în considerare că elevii n-au fost obişnuiţi cu această metodă de lucru, ceea ce a influenţat în mod negativ rezultatele. Ele corespund totuşi, în linii mari, normei docimologice a curbei Gauss—Laplace, 4 elevi situîndu-se între notele 8—10, 5 elevi între notele 3—4 şi restul de 12 obţinînd note de 5, 6, 7.

Din cele arătate mai sus se pot trage următoarele concluzii :

4.1. Testele trebuie să conţină exerciţii foarte simple, dar edificatoare pentru măsurarea precisă a cuantumului de cunoştinţe într-un anumit domeniu al specialităţii respective. Trebuie să ştim precis ce cunoştinţe vrem să măsurăm şi cu ce scop şi dacă măsurăm cunoştinţe, priceperi sau deprinderi de lexic, de fonetică, de gramatică sau de civilizaţie. Exerciţiile trebuie astfel concepute, încît ele să reflecte volumul şi calitatea cunoştinţelor, temeinicia lor, capacitatea aplicării lor în practică şi posibilitatea exprimării lor în formă adecvată.

4.2. În cazul testelor se asigură 100 la 100 principialitatea în notare şi astfel se realizează funcţia educativă a notei.

4.3. Ar fi de dorit să se întocmească o colecţie de baterii de teste care să fie cuprinse în manualul profesorului pentru fiecare clasă. Aceste teste să nu aibă un caracter obligatoriu, dar să stea la îndemîna profesorului ori de cîte ori doreşte să măsoare nivelul de cunoştinţe al elevilor săi. Pentru fiecare clasă s-ar putea propune teste măsurînd cunoştinţe de vocabular, de gramatică, de ortografie, la sfîrşitul unor capitole din manual, testele fiind însoţite de un inventar al obiectivelor, de consemne de aplicare şi notare. Lucrînd cu aceste teste, profesorul şi-ar putea da seama care sînt cerinţele programei şi nivelul de cunoştinţe pretins în celelalte şcoli din ţară.

4.4. Lucrările scrise la bacalaureat şi admitere ar putea fi înlocuite cu astfel de baterii de teste simple, dar edificatoare şi multilaterale, care ar putea să măsoare în mod mult mai elocvent cunoştinţele reale de limbă ale elevilor, decît traducerile sau rezumatele care constituie în momentul actual probele scrise la aceste două examene.

Bibliografie

1. Samstag-Baus, *Pädagogisch-psychologisches Testen. Essen. Schule u. Welt*, 1962.
2. Emilia Joiţa şi Constantin Zahirnic, *Aplicarea unei baterii de teste în paralel cu examenul de admitere*, „Revista de pedagogie" nr. 4, anul XVIII, 1969.
3. Ioan Căpîlneanu, *Teste de inteligenţă la concursul de admitere în liceele militare*, „Revista de padagogie" nr 2, anul XVIII, 1969.
4. *Examene, examinatori* (10 art.) „Revista de pedagogie" nr. 11, anul XVIII, 1969.
5. Centre départemental de CDDP, documentation pédagogique de l'Oise, *Les tests de connaissances sont-ils utilles pour l'orientation des éleves ?*, Mai, 1967.
6. László Vincze, *Metode de investigaţie în psihologie. Testul.* (în l. maghiară), Budapesta, 1968.
7. Dumitru Muster, Aristide Hazgan, Pelaghia Popescu, *Metodologia examinării şi notării elevilor*, Ed. did. şi ped., Bucureşti, 1969.
8. G. Mialaret, C. Malandrin, Test C.G.M. 62, Crédif-Didier, 1967.
9. R. Lado, *Language testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests*, 1967.

PROBLEME ale practicii școlare

SEMINARUL DE FILOZOFIE ȘI CONȘTIINȚA DE SINE A ADOLESCENTULUI

Prof. IULIAN IONAȘCU
Liceul „Dr. Petru Groza", București

Dezvoltarea multilaterală a României contemporane implică perfecționarea activității tuturor domeniilor vieții sociale. Învățământul de toate gradele răspunde acestui imperativ înnoitor, *prin perfecționarea concepției însăși care prezidează la luarea marilor hotărîri, dar și prin reconsiderarea unor metode tradiționale folosite în procesul de instruire și educație.*

În speță, noul plan de învățămînt pentru liceul de cultură generală se înscrie printre primele și principalele măsuri concrete inițiate de conducerea Ministerului Învățămîntului, în sensul racordării acestui tip de școală la cursul general al științei și culturii mondiale. Îmbinînd caracterul de stabilitate cu suplețea, noul plan pune un accent deosebit pe aspectul *formativ* al învățămîntului. El are în vedere, printre altele, o mai armonioasă așezare a raportului dintre obiectele de cultură general-umanistă și cele așa-zis științifice *. Este, de aceea, salutară prevederea cuprinsă în acest plan de *a se extinde predarea științelor sociale în liceu* prin introducerea istoriei filozofiei ca obiect distinct (două ore săptămînal în anul III) sau a obiectelor cu profil filozofic la alegere (estetică, etică, sociologie).

*
* *

Modesta înrîurire educativă pe care o exercită încă filozofia asupra conștiinței și atitudinii adolescenților se datorește, între altele [1], și *unor metode sau procedee inadecvate* — alteori, de-a dreptul anacronice — pe care le mai folosesc o parte dintre profesorii noștri. De aceea, *reconsiderarea metodelor sau procedeelor tradiționale* conduce, fără îndoială, la sporirea valențelor educative ale filozofiei, la creșterea interesului elevilor față de obiect, la ameliorarea învățămîntului în întregul său.

Preocupat fiind de această problemă, analizînd părerile unor pedagogi [2], folosesc de circa doi ani și jumătate *cu precădere prelegerea școlară și seminarul*, în locul lecției și al verificării obișnuite. Experiența acumulată în acest timp, la clasă, mă îndrituiește să susțin că eventuala extindere a acestor metode și chiar generalizarea lor în predarea filozofiei ar putea să fecundeze spiritele incandescente ale tinerilor și să înscrie aceste procedee printre mijloacele care vor ajuta efectiv la modernizarea învățămîntului.

Indiferent dacă această experiență va găsi sau nu ecou pentru a schimba cu curaj tot ceea ce trenează astăzi învățămîntul nostru filozofic, fapt este că, în urma aplicării metodelor menționate, am constatat un veritabil reviriment în atitudinea elevilor față de obiect, convertit, nu o dată, în creșterea sensibilă a interesului acestora pentru studiul individual, aprofundat, al problemelor de filozofie. La urma urmelor, pentru elevi este ceva nou, *altceva* decît ceea ce cunoșteau de 11 ani neîntrerupți. La această notă de inedit se mai adaugă și dorința lor de a trăi cu anticipație o metodă de lucru specifică vieții de

* Ni se pare anacronică terminologia care face o delimitare între obiectele științifice și... restul, întrucît învățămîntul nostru în ansamblul său este, în fond, științific.

[1] Vezi: *Orizontul spiritual al profesorului de filozofie*, în „Lupta de clasă" nr. 1/1971.

[2] V. Bunescu, Stela Popescu, *Seminarul — formă necesară*, în „Revista de pedagogie" nr. 7/1962.

student la care aspiră, cum știm, imensa majoritate a viitorilor absolvenți.

Este fapt de constatare curentă că tineretului îi este proprie tendința de a contesta vechiul. Să nu uităm însă că el contestă, de regulă, ceea ce consideră depășit, sau ceea ce îi apare în neconcordanță cu aspirațiile sale. Dar, tot la fel de adevărat este că el se afirmă ca personalitate și se delimitează adeseori ca individ, prin contestare. Iată de ce credem că așa poate fi mai bine înțeleasă adeziunea tinerilor pentru formă seminarială, care reprezintă o metodă cu totul nouă pentru ei.

Ne place să credem, însă, că noutatea singură nu explică și nici nu justifică în întregime acest spor de interes al tinerilor noștri față de metoda seminarului. Trebuie să avem neapărat în vedere și alte elemente care au determinat această schimbare de atitudine. Despre aceste *alte* elemente care au impus, în fond, seminarul vom vorbi în continuare.

1. *Prelegerea școlară și seminarul, îndeosebi, atrag prin caracterul lor viu, de multe ori polemic*, care se armonizează în chip fericit cu spiritul tineresc, neconformist. Tineretul nu prea este dispus să accepte ceva de-a gata, chiar dacă acel adevăr sau acea idee vine de la o personalitate cu certă autoritate în materie.

2. *Seminarul reduce la minimum pericolul însușirii mecanice, al reproducerii*, întrucît *obligă* pe cel ce dezvoltă o idee, o teză, o părere, să aducă în sprijinul acestora argumente, să depășească manualul sau caietul de notițe și *să fie el însuși*. Și cum, de regulă, cei ce se pripesc a enunța ceva fără o elaborare anterioară sînt „puși la punct" de ceilalți colegi, apare aici *un nou element motivațional*, de loc neglijabil: acela al adeziunii sau chiar al pasiunii pentru discuțiile pe care le comportă și le încurajează seminarul, întîlnit la mulți dintre adolescenți *sub forma mîndriei de a descoperi ei înșiși adevărul* și, pe această bază, bucuria de a-și verifica stilul de muncă și de a se autocontrola, iar uneori de a se autodescoperi. De aceea, *seminarul poate provoca în masa elevilor o veritabilă emulație* — dorința de a verifica și autoverifica spiritul de finețe și de originalitate, care n-are nimic comun cu „concurența" pentru cît mai mult (obținerea de note mari) ci întrecerea, de data aceasta, pentru *cît mai bine*.

3. La seminariile de filozofie, pe bază acumulării și prelucrării cunoștințelor acumulate de gînditorii tuturor vremurilor, elevii au satisfacția refacerii (recreării) pe plan spiritual, se înțelege, a drumului parcurs de omenire în temerara aventură a cunoașterii, la care ei se simt astfel nu numai simpli spectatori, ci și „actori", nu numai în situația de a reproduce, dar și de a „produce" idei. Toți cei ce lucrează în învățămînt știu cît de mult țin tinerii la aceste „amănunte".

4. Prin dezbaterile pe care le prilejuiește, *seminarul dezvoltă spiritul de discernămînt critic*, iar prin trăirea inevitabilă a unor deziluzii mai mici sau mai mari, datorate neputinței de a rezolva dificultăți nebănuite pînă atunci, *crește și simțul lor autocritic*. Se verifică în felul acesta „pe viu" adevărul cuprins în celebra maximă socratică „Știu că nu știu nimic" sau „Cunoaște-te pe tine însuți". Să mai invocăm aici nota de modestie la care îndeamnă și obligă pe tineri o astfel de situație? Credem că ea rezultă de la sine.

5. Folosirea seminarului drept metodă nouă în verificarea modului de însușire a ideilor esențiale ale cursului de filozofie prezintă și avantajul că *provoacă și realizează o participare masivă la dezbaterile prilejuite de diferitele probleme*. Întotdeauna numărul acelora care au participat la discuții sau cu completări (dintr-o clasă) n-a fost mai mic de 12—15 elevi, iar limita maximă a fost chiar de 24. În acest mod pot fi verificați cel puțin 10 elevi într-o oră.

Pentru a preveni unele neînțelegeri în legătură cu gradul de adîncire a problemelor dezbătute în seminar, precum și pentru a ști dacă profesorul mai are posibilitatea să se convingă dacă toți cei notați au pătruns în fondul problemelor, trebuie să arăt că la nici un seminar n-am discutat mai mult decît una, două — foarte rar trei — probleme, aceasta în funcție de gradul lor de dificultate, de întinderea surselor de informare posibilă, sau de nivelul clasei. Cum la discutarea (lămurirea) unei probleme participă cel puțin 12—15 elevi, rezultă că aceasta este suficient de adîncită, întrucît fiecare intervenție reprezintă, de fapt, o nouă viziune, un nou și personal unghi de vedere și de soluționare. Nu excludem de loc și intervențiile unora ce aduc a improvizație și nici soluțiile „fragile" ale altora. Dar, această situație nu modi-

fică cu nimic datele problemei, deoarece *seminarul are*, printre altele, *tocmai rolul de a corecta eventualele erori şi de a repudia unele tendinţe de diletantism sau de vedetism.*

În ceea ce priveşte problema unei notări obiective şi ritmice, credem că seminarul o poate rezolva satisfăcător şi iată cum : nota nu o punem niciodată după primul seminar, ci după al doilea sau chiar al treilea (fiecare seminar durează o oră întreagă, ca şi prelegerea, de altfel). De ce aşa ? Pentru a ne convinge dacă nepregătirea unui elev, de exemplu, este un simplu accident sau o „boală cronică" şi dacă cel ce a dat un răspuns bun sau foarte bun prima dată nu-şi face cumva calcule de... rentabilitate. Pentru a nu uita valoarea intervenţiilor elevilor în diferite seminarii, îmi notez *cu anumite* semne, numai pentru mine, răspunsurile fiecăruia. Urmărim, astfel, să apreciem şi să surprindem în notă *evoluţia spirituală a elevului* şi, într-un fel, dimensiunea sa atitudinală, respectiv capacitatea adolescentului de a se „găsi" pe sine în soluţiile date problemelor filozofice de alţi gînditori sau de colegi.

Cineva ne-ar putea preveni că am încălcat regulamentul şcolar cu privire la notarea ritmică şi, formal ar avea dreptate. Noi credem, însă, că este necesară respectarea programei sau a regulamentelor în ceea ce au ele esenţial, în spiritul şi nu în forma lor.

6. Prin seminar urmărim să cunoaştem *cum gîndesc* tinerii şi cît sînt ei de originali, de perseverenţi, sau de profunzi. Pe de altă parte, să nu uităm că, prin definiţie, filozofia înseamnă meditaţie, gîndire reflexivă, iar toate acestea nu sînt posibile fără timp pentru sedimentare, autoclarificare şi autodelimitare. Seminarul la obiectul *Filozofie* nu trebuie şi nu poate să urmărească numai dacă elevul a citit, ci, în primul rînd, *cum* (dacă) *a înţeles* ceea ce a citit sau a studiat. Răspunsurile date de elevi la seminar probează şi modul în care inculcă în conştiinţa lor diferitele idei, principii, teorii. Ele probează în acelaşi timp şi *cultura reală* a elevului.

Iată de ce considerăm că „încălcarea" programei sau a regulamentului, deşi comportă unele riscuri are în atari situaţii circumstanţe atenuante, şi, am îndrăzni a zice, că numai aşa putem depăşi rutina. Altfel, cum am putea şti dacă noile procedee au sau nu vitalitate ? Poţi oare să înveţi înotul numai stînd pe malul apei ?

Folosirea seminarului în munca profesorului de filozofie necesită, însă, respectarea cîtorva *condiţii* pe care le-am formula astfel :

a. *Să nu repete ad-literam* ceea ce ştiau deja elevii de la curs, din manual, sau din caietul de notiţe.

b. *Să problematizeze* în permanenţă prin punerea unor *întrebări-problemă*, adică a unor asemenea întrebări care să-i transporte pe elevi în miezul chestiunilor, cerîndu-le soluţii ca şi cînd atunci ar fi apărut pentru prima dată în istorie dificultatea respectivă. Această problematizare să înceapă cu formularea sugestivă a temelor sau întrebărilor de dezbătut, astfel încît elevul să fie obligat să descopere singur drumul ce duce la aflarea adevărului, avînd posibilitatea să-şi integreze propriile idei, cunoştinţe, sau gînduri într-un sistem general de referinţă. Pentru ilustrarea celor susţinute mai înainte, redăm — cu titlu pur informativ — cîteva subiecte de seminar, formulate de noi în spiritul ideilor anterioare :

Filozofia antică

— Ce este, cînd şi de ce a apărut filozofia, acest mod specific de a fi al spiritului ?

— Ideea unităţii cosmice (sau veşniciei) implicată în „Epopeea lui Ghilgameş".

— În ce constă orginalitatea grecilor în fundamentarea discursului filozofic ? (combaterea „miracolului grec").

— Aforiile lui Zenon din Eleea şi spiritul novator al grecilor.

— Lumina binefăcătoare pe care o emană „obscurul" Heraclit.

— Mai este (astăzi) actual Epicur ? (sau Kant) ?

— Să se facă o paralelă între Aristotel şi Platon prin prisma problemei fundamentale a filozofiei.

— Ce reprezintă momentul socratic în filozofia greacă ? (prin raportarea sa la sofişti, de exemplu) ş.a.

Materialismul dialectic

— Condiţionarea *socială* a conştiinţei.

— De ce spunem „Conştiinţa este o reflectare subiectivă a realităţii obiective ?"

— Importanţa cunoaşterii esenţei legilor dialecticii pentru activitatea teoretică şi practică a oamenilor.

— Despre adevăr ş.a.

Materialism istoric şi socialism ştiinţific

Însemnătatea înţelegerii corecte a conceptului de „revoluţie socială".

— Cum dovedim rolul hotărîtor al poporului în făurirea culturii, cunoscut fiind faptul că în prim plan apar drept creatoare de cultură personalitățile (Eminescu, Alecsandri, Sadoveanu, Creangă, Brâncuși, Enescu, Rebreanu etc.) și nu poporul anonim (întemeierea afirmațiilor prin exemple).

— Suveranitatea în condițiile contemporane. Rolul progresist al națiunii socialiste.

— Independența relativă a conștiinței sociale; combaterea „determinismului economic", raportarea conștiinței la suprastructură și a existenței la bază ș.a.

c. Să mențină *o permanentă stare de tensiune cognitivo-emoțională*, printr-o atentă, riguroasă și consecventă urmărire din partea profesorului a momentelor de „incandescență" prilejuite de discuție, dar *să nu lase prea mult timp fără răspuns o întrebare*, dacă s-a convins că resursele elevilor s-au epuizat și nu mai pot afla singuri, răspunsul corect.

d. Dezbaterea pe marginea unei probleme să se încheie totdeauna cu *concluzii clare și la obiect*, exprimate pentru toți de către profesor (aceste concluzii sînt de regulă notate de elevi pe o foaie specială sau în caiet). La concluzii, este bine ca *profesorul să releve răspunsurile originale, dar să puncteze și greșelile tipice semnalate*. În felul acesta, elevii pot să-și regleze „tirul" gîndirii pentru viitoarele discuții.

e. Să *corecteze cu ajutorul elevilor* răspunsurile eronate și *să nu tolereze exprimările care eludează folosirea corectă a limbajului noțional al filozofiei*. La urma urmelor, amănuntele se mai pot trece cu vederea, dar în nici un caz însușirea corectă a acestui limbaj noțional. Este cunoscută definiția conform căreia cultura generală s-ar exprima prin „ceea ce ai reținut după ce ai uitat tot ce-ai învățat". La filozofie și la alte discipline, de altfel, trebuie să nu se uite esențialul, vehiculat tocmai prin intermediul acestui limbaj noțional.

f. *Seminarul să se desfășoare întotdeauna luînd ca bază prelegerea profesorului*, dar să presupună studierea, de la caz la caz, a unei bibliografii minime. În condițiile actuale, însă, cînd filozofia se predă în ultima clasă, recomandarea acestei bibliografii poate avea numai un caracter de indicație neobligatorie, orientativă, cu rol de auxiliar pentru elev. Totuși, experiența ne-a dovedit că dacă la început se întîmplă o anumită „rezistență" la bibliografie din partea unor elevi, fie din comoditate, fie datorită faptului că nu bănuiesc comorile ascunse în respectivele pagini (de exemplu dialogurile „Banchetul", „Apologia lui Socrate" sau „Fedon"), după aceea, ei singuri cer și alte materiale de studiat și este lesne de înțeles de ce o fac: în aceste dialoguri, și nu numai în ele, sînt abordate din perspectivă filozofică o serie de probleme care traversează tocmai existența adolescentului cum ar fi: demnitatea, cinstea, modestia, iubirea, identitatea cu tine însuți, viața și moartea, adevărul și minciuna etc., iar dacă profesorul are grijă ca la acordarea notei să stimuleze pe aceia dintre elevi care au consumat un timp socialmente mai mare pentru a căuta și a citi suplimentar, atunci vom constata că majoritatea lor „găsesc" timp și pentru bibliografie.

g. Să se uzeze cu *precădere* de metoda seminarului *numai la acele clase care au dovedit că pot susține o discuție pe o temă dată* (la celelalte clase se poate folosi în paralel sau permanent metoda tradițională a verificării sau a lecției curente).

De regulă, la seminarii am folosit metoda înscrierii benevole la discuții, dar am îmbinat-o uneori și cu cea a numirii, pentru a-mi da seama dacă s-au pregătit toți, dar și pentru a scoate pe *unii* dintre elevi din acea stare „normală" (= reverie, vegetație, absență) în care aceștia se complac și la alte discipline.

Evident, metoda seminarului prezentată aici este recomandabilă (valabilă) pentru elevii de la cursurile liceului de zi. La seral trebuie avute în vedere unele greutăți obiective, cunoscute de toți profesorii care predau la această secție, iar la alte tipuri de școli (tehnice-profesionale) noi nu putem ști cum vor reacționa elevii. Deci nu ne putem hazarda în afirmații fără motivație experimentală.

Se înțelege de la sine că, pentru a putea folosi cu succes această metodă (cu maximum de eficiență formativă), presupunem ca de la sine înțeleasă cerința ca profesorul să fie în măsură să răspundă unei adevărate și de multe ori neprevăzute avalanșe de întrebări din partea elevilor, ceea ce ridică cu acuitate problema pregătirii și a selecționării profesorilor care predau filozofia.

Tot pentru reușita seminarului noi am lăsat să se scurgă o anumită pe-

rioadă de timp (3—4 săptămîni) de la începutul anului şcolar, în care elevii s-au aclimatizat cu obiectul şi şi-au însuşit un limbaj noţional minimal. În toată această perioadă am verificat prin sondaj dacă s-a citit, fără a pune însă note. Am amintit la început de prelegere; notăm aici cu titlu informativ că noi am folosit-o curent, predînd consecutiv 2—3 ore fără a seminariza, nu însă fără a sonda întotdeauna modul cum s-au pregătit elevii, timp de 7—8 minute.

Ar mai fi şi alte elemente definitorii care pot susţine pledoaria pentru folosirea seminarului ca metodă curentă la filozofie — şi poate că nu numai aici. Tot aşa de bine s-ar putea însă spune şi că această experienţă este neconcludentă pentru a se trage deja concluzii. Menţionăm că n-am urmărit acest obiectiv în rîndurile de faţă ci, cel mult, am vrut să atragem atenţia asupra necesităţii de a se acorda în viitor mai multă libertate de mişcare şi o mai mare posibilitate de interpretare independentă din partea profesorului aflat în faţa unei programe sau a unui regulament *. Numai în felul acesta ele vor fi determinate de profesor să „cînte", dacă se poate spune astfel, fiind „acordate" pe strunele unor fiinţe sensibile şi reflexive, însetate de tot ceea ce e nou şi receptive la glasul acestuia.

* Am ţinut să facem această menţiune întrucît nu întotdeauna găsim înţelegerea şi „deschiderea intelectuală" necesară la forurile noastre de îndrumare şi control, începînd cu unii directori de şcoli sau inspectori (sector, municipiu, judeţ) şi urcînd cîteodată pînă în birourile unor inspectori ministeriali. Experimentarea unor metode sau procedee noi pe contul şi pe riscul propriu al profesorului îi poate provoca acestuia neplăceri (mie mi s-au întîmplat), care nu fac decît să-l deconcerteze, să-l indispună şi să-l determine, eventual, să se gîndească dacă nu cumva era mai cuminte să stea „la locul său".

A renunţa însă la experiment care indiscutabil te poartă pe cărări neumblate şi pline de riscuri de tot felul, a face şi tu ceea ce fac colegii „înţelepţi" invocînd acea frază salvatoare — dar după noi retrogradă în esenţa sa — „regulamentul nu prevede, de ce să mă complic, n-am să schimb eu lumea" mi se pare a nu sluji în nici un fel tendinţele înnoitoare ale vieţii, imperative pe care şcoala nu le poate evita.

RANDAMENTUL LECŢIEI DE ŞTIINŢE BIOLOGICE

Lector univ. CEZAR CĂŞERIU
Institutul pedagogic de 3 ani, Bacău

Procesul de modernizare a conţinutului, a metodelor, a mijloacelor de predare a ştiinţelor biologice şi formele de organizare a activităţilor didactice în şcoala de cultură generală se află în atenţia practicii şcolare şi a teoriei pedagogice.

Pentru pedagogi, psihologi, metodişti şi profesori de specialitate problemele organizării lecţiei de biologie pe o bază modernă, în vederea ridicării continue a nivelului predării în şcoala de cultură generală cunosc în ultimii ani un ecou tot mai larg în publicaţiile de specialitate.[1] Activitatea multor cadre didactice exercită o influenţă educativă pozitivă asupra elevilor şi asigură o însuşire temeinică, conştientă şi activă a cunoştinţelor, ca rezultat al îmbunătăţirii metodelor şi procedeelor de muncă la catedră. Este eficientă o lecţie de biologie cu un randament sporit atunci cînd predarea ei corespunde cerinţelor programei, cînd elevii dobîndesc cunoştinţe profunde şi temeinice şi ştiu să le aplice în practică, cînd profesorul a depus o

[1] Gh. Goian, *Elementele constitutive ale procesului de învăţămînt şi tipologia lecţiei*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1959; I. Cremer, *Unele probleme ale lecţiei*, E.S.D.P., 1960; I. C. Voiculescu, *Activizarea elevilor la lecţiile de biologie*, „Revista natura" — seria biologie nr 6/1964; I. Tarjan, *O metodă de verificare a cunoştinţelor la lecţiile de biologie*, „Revista natura" — seria biologie nr. 2/1967; Tr. Tretiu, *Unele aspecte ale modernizării predării biologiei la clasa a VIII-a a şcolii generale*, „Revista natura" — seria biologie nr. 5/1967; Gh. Crep, *Restructurarea lecţiei de tip combinat în predarea ştiinţelor biologice*, „Revista natura" — seria biologie nr. 5/1967; M. Bejenaru, *Despre caracterul problematizat al predării capitolului de genetică*, „Revista natura" — seria biologie nr. 1/1969; C. Popovici, *Metodica predării şi învăţării prin problematizare a lecţiei, concepţia actuală despre originea vieţii*, „Revista natura" — seria biologie nr. 1/1969; D. Amos-Bradu. *Consideraţii privind îmbunătăţirea procesului de învăţămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1970; Dumitru Muster, *Verificarea progresului şcolar prin texte docimologice*, E.D.P., Bucureşti, 1970.

muncă susținută pentru realizarea sarcinilor multilaterale, aplică metode moderne și valorifică optim timpul în orele de curs. Trebuie să spunem că mai sînt, totuși, unele lecții al căror conținut este abstract, rupt de practică, cu explicații greoaie și confuze, cu metode uniforme, iar predarea se face șablon după „verigile clasice" ale lecției de tip combinat. Asemenea activități nu asigură dezvoltarea capacității de gîndire, asimilarea conștientă a materiei și independența în acțiune a elevilor, sînt lecții cu o redusă eficiență instructiv-educativă. Între diferitele forme de activități didactice, lecția combinată cu toate verigile procesului de învățămînt este folosită în modul cel mai frecvent de profesorii de biologie. De aici considerăm că decurge necesitatea clarificării unor probleme cu conținut teoretic și practic referitoare la elaborarea și la desfășurarea acestui tip de lecție. Fărîmițarea lecției combinate în verigi stereotipe : 1) moment organizatoric ; 2) verificarea cunoștințelor ; 3) comunicarea noului material ; 4) fixarea ; 5) darea și explicarea temei pentru acasă (unii profesori mai adaugă încă o etapă, pregătirea lecției noi), are repercusiuni nefavorabile pentru profesor și elevi. Acest mod de lucru duce la șablonizarea și la schematizarea lecției, la pericolul de a cădea în rutină. În diferitele etape ale lecției interesul și atenția elevilor variază în funcție de situația la învățătură, numărul de note, procedeul folosit de profesor, etapa școlară în cursul unui trimestru și chiar încheierea anului școlar. Întrucît verigile : momentul organizatoric și darea temelor pentru acasă sînt considerate ca etape secundare cu rol organizatoric-educativ și în unele cazuri lipsesc și pot să lipsească, ne vom referi la verificarea cunoștințelor, comunicarea noului material și controlul inițial (fixarea).

În cadrul cercetării noastre, urmărind la unele lecții de științe biologice modul cum se realizează verificarea cunoștințelor, am analizat în ce măsură timpul folosit a fost suficient pentru dezvoltarea gîndirii elevilor, formarea concepției materialist-dialectice, cunoașterea materialului pe bază de observații, explicarea fenomenelor prin experiențe, lucrări de laborator, lucrări practice, dragostea și interesul elevilor pentru muncă și obiectul de studiu. La majoritatea lecțiilor observate și analizate am constatat că au fost antrenați un număr redus de elevi (4—6), că s-a prelungit nerațional timpul pînă la 50% și chiar mai mult din economia lecției pentru verificare (lecții răsturnate), cu multe consecințe negative : supraîncărcarea elevilor în activitatea independentă de însușire a materialului comunicat, insuficienta asimilare a noului material ; prelungirea ascultării în ora următoare, ceea ce nu a putut compensa slaba însușire a materialului ; întrebări formulate stereotip ; răspunsuri neargumentate ; note sub limită etc. Aceste limite și altele au avut consecințe negative și asupra etapei următoare : în 20 de minute și chiar mai puțin (cazurile lecțiilor cu volum de cunoștințe obișnuit) s-a realizat o predare trunchiată, lipsită de convingeri, fără cunoașterea noului material prin percepții sensoriale, vădind verbalism descriptiv, circuitul dificil al informațiilor pe două canale (văz și auz), cunoașterea logică realizată formal. Corelația dintre stimul și răspuns (S R), nu a fost corelată cu unii factori interni (S R + I) care întotdeauna determină apariția motivației pentru informațiile transmise de profesor.

Etapa următoare, cînd a mai rămas timp puțin sau profesorul a rupt din predare și a rămas chiar după terminarea celor 50 de minute, nu a mai avut posibilitatea să constate felul în care a fost însușit inițial materialul transmis, priceperea elevilor de a rezolva probleme noi, ori a repetat în grabă și superficial ceea ce s-a făcut în etapa anterioară cu elevi neatenți, care se pregătesc pentru pauză etc.

Observațiile analizate de noi ne determină să conchidem că informația pe care o primește profesorul despre felul în care elevul și-a însușit materia predată în lecția mixtă, dobîndită prin verificarea în sistemul profesor-elev-profesor, se realizează parțial prin procedeul clasic întrebări-răspunsuri. Pot avea loc trimestrial (în funcție de numărul de ore din planul de învățămînt și de numărul de elevi din clasă) 2—3 convorbiri referitoare la informațiile pe care le posedă dintr-un număr limitat de probleme. Se pun în discuție probleme cuprinse în programa de învățămînt, prelucrate în manuale și predate de profesor în aceeași ordine, cu o participare minoră din partea elevilor.

Controlul inițial este limitat de dozarea nejudicioasă a timpului pe verigi structurale și fără a se lua în considerație cerințele și sarcinile fiecărei etape. La o analiză mai atentă se constată că prin lecția mixtă conexiunea inversă se realizează parțial, stereotip și majoritatea elevilor sînt insuficient antrenați, receptînd pasiv informația care li se transmite. Mijloacele de care se folosește pro-

fesorul pentru a se informa asupra felului în care elevii au realizat însuşirea conştientă, activă şi temeinică a cunoştinţelor nu sînt suficient de edificatoare. Aceasta înseamnă că procesul tradiţional de predare are o informaţie inversă, incompletă. [2]

Pornind de la aceste neajunsuri, cînd ne referim la dozarea timpului pe unităţi structurale, la activităţile complexe ce trebuie organizate în funcţie de conţinutul informaţional al lecţiei, considerăm că lecţia tradiţională mixtă, aşa cum se organizează, în majoritatea cazurilor, are un randament scăzut.

Analizînd rezultatele desprinse pe baza observaţiilor noastre la lecţiile unor cadre didactice folosind notaţiile : Tv = = intervalul de timp afectat verificării lecţiei anterioare ; T_p = intervalul de timp destinat predării lecţiei noi ; T_f = = intervalul de timp destinat fixării cunoştinţelor predate ; T_i = intervalul de timp afectat învăţării independente (studiul individual, timp pentru înţelegere, plus timp pentru stocare) ; K = factor care micşorează randamentul datorită diverselor cauze (perturbaţii datorite organizării defectuoase a procesului instructiv-educativ, influenţe nefavorabile determinate de factori externi sau interni, imperfecţiuni de ordin metodic), însemnăm cu R randamentul unei lecţii şi atunci avem :

$$R = \frac{T_p + T_f}{T_v + T_p + T_f + T_i + K} T_i$$

reprezintă valoarea medie a timpului de pregătire a elevilor pentru lecţii (e vorba de media pe clase de elevi chestionaţi).

Admitem că intervalele de timp iau valori exprimate în minute : $T_v = 12'$; $T_p = 25'$; $T_p = 10'$ şi $T_i = 35'$. În acest caz, randamentul unei lecţii izbutite (de bună calitate) va fi :

$$R = \frac{25 + 10}{12 + 25 + 10 + 35} = \frac{35}{82} = 0{,}42 \text{ sau } 42\%.$$

Pentru o lecţie mijlocie : $T_v = 20'$; $T_p = 20'$; $T_f = 8'$ şi $T_i = 45'$ şi atunci

$$R = \frac{15 + 13}{20 + 20 + 8 + 45} = \frac{28}{83}$$

= 0,30 sau 30%. În cazul lecţiei slabe (confuze etc.). stabilim randamentul cu valorile : $T_v = 30'$; $T_p = 15'$; $T_f = 3'$ şi $T_i = 60'$. În acest caz

$$R = \frac{15 \div 3}{20 + 15 + 3 + 60} = \frac{18}{108} = 0{,}18 = 18\%$$

În fiecare caz nu am inclus în calcul factorul K (perturbaţii). Cînd avem perturbaţii, intervale de timp folosite fără eficienţă sau irosite, K influenţează negativ randamentul.

Considerînd că un elev are nevoie totdeauna de timp pentru învăţare, valorile pentru E sînt în general mici. O lecţie eficientă are un randament de 0,45 — 0,50 sau 45% ; 50%.

1. Considerăm că o lecţie bună va trebui să aibă o structură flexibilă în raport cu condiţiile concrete în care se desfăşoară. Ca orientare sugerăm etapele : a) pregătitoare, b) fundamentală şi c) de încheiere a lecţiei, în cazul lecţiei de comunicare (combinată) mixtă.

O asemenea variantă nu mai păstrează etapele clasice şablonizate, prezintă multă elasticitate, întrucît verificarea şi fixarea se realizează concomitent cu predarea în timpul orei de curs. Concomitent sporeşte densitatea muncii elevilor, se efectuează variate activităţi independente, se formează atitudini pozitive faţă de muncă şi învăţătură, se realizează tratarea diferenţiată a elevilor. Profesorul foloseşte un complex de metode şi procedee şi micşorează timpul de muncă independentă pentru pregătirea lecţiei, utilizînd în mod productiv fiecare minut din oră.

Pentru această variantă se folosesc valorile : $T_v = 10'$; $T_p = 35'$; $T_f = 5'$; $T_i = 15'$ şi

$$R = \frac{35 + 5}{10 + 35 + 5 + 15} = \frac{40}{85} = 0{,}61 = 61\%$$

Rezultatele unei asemenea activităţi sînt calitativ superioare, avînd randamentul cu 15—20% mai mare faţă de lecţia cu verigile clasice. În activităţile organizate, comparaţia folosită pe planul cunoaşterii senzoriale şi logico-abstracte şi celelalte procese ale gîndirii asigură însuşirea conştientă şi temeinică a conţinutului lecţiilor, activează gîndirea elevilor şi înlătură pericolul însuşirii cunoştinţelor prin memorare şi supraîncărcare. Sînt deosebit de utile comparaţia între obiectele naturale, a materialelor demonstrate cu ajutorul aparatelor tehnice şi toată diversitatea materialului instructiv-demonstrativ. Procedeele compa-

[2] E. Nicolau, *Progresul tehnico-ştiinţific şi modernizarea învăţămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1966.

rative mobilizează și activează mecanismele formative și măresc sensibil nu numai randamentul înțelegerii cunoștințelor, dar și pe cel al temeiniciei lor.[3]

Programa de științe biologice pentru școala de cultură generală repartizează materia pe capitole și subcapitole, pe teme și lecții. Pentru fiecare temă sînt repartizate ore de predare în funcție de volumul informațional ce urmează să se transmită elevilor (de la 1 oră — 5—6 ore) pe sisteme de lecții. Sînt lecții în care se tratează: morfologia, anatomia și fiziologia organelor vegetative, floarea, unități sistematice (Botanică); protozoare, moluște, batracieni (Zoologie); aparatul respirator și respirația, metabolismul, analizorul vizual, vestibular și acustic, sistemul endocrin, excreția (Anatomia) etc., pentru care programa, orientativ, recomandă ca predarea să se facă în două ore.

Pentru a păstra unitatea temelor în cadrul sistemelor de lecții s-a renunțat la fragmentarea orei în etape (organizare, verificare, predare, fixare, temă pentru acasă) și am realizat astfel unitatea și eficiența lecțiilor. Prima oră de clasă a fost destinată în întregime pentru comunicarea informației ca o verigă din sistem, iar ora a doua controlului cunoștințelor, informațiilor suplimentare, efectuării de experiențe, aplicații, proiecții de diapozitive, diafilme, filme, excursii, vizite, care găsesc o largă aplicativitate în predarea științelor biologice.

În prima oră, $T_p + T_f = 50'$; $T_i = 30'$, iar în ora a doua, din cele 50 minute, ținînd seama de multitudinea operațiunilor organizate de profesor, numai 35 sînt în directa favoare a elevului și aunci $R = \frac{50 + 35}{50 + 50 + 30} = \frac{85}{130} = 0{,}65$,

respectiv 65%, superior lecției tradiționale și restructurate.

În practica noastră din anii școlari 1968/1969 și 1969/1970, lecția restructurată și lecția cu 50' predare și 50' pentru variate activități au avut o pondere mare printre variatele forme de organizare a activităților didactice.

Verificarea cunoștințelor și controlul inițial în etapa fundamentală și după predare (ora a doua) au asigurat eficacitatea pedagogică a lecțiilor noastre, profunzimea în ceea ce privește cunoștințele, deprinderile și priceperile.

Pentru a valorifica la maximum timpul, verificarea cunoștințelor s-a făcut cu ajutorul extemporalelor, al răspunsurilor scrise la cîteva întrebări esențiale din lecția de zi și din materia parcursă. S-a folosit material cu întrebări, desene și rubrici pentru răspunsuri, multiplicate de noi, pe care le-am distribuit elevilor la lecția curentă, iar aceștia au dat răspunsuri scrise, au completat desene, texte, formulare, teme de autocontrol cu cît mai multe sarcini de rezolvat. Unele activități independente efectuate de elevi pentru fixarea și consolidarea cunoștințelor predate s-au realizat prin observații pe diferite tipuri de material didactic, specific științelor biologice, prin observații la microscop, observarea unor fenomene pe bază de experiențe, recunoașterea organismelor studiate după caracterele esențiale, exerciții practice comentate, care au asigurat menținerea atenției pentru o mai mare durată de timp și ne-au oferit posibilitatea de a trage concluzii asupra pregătirii elevilor. Cînd nu a fost posibilă observația directă, s-a recurs la unele accesorii, printre care și mijloace moderne vizuale: diapozitive și diafilme demonstrate cu ajutorul aparatului de proiecție „Diascol", adaptat pentru proiecții la lumina zilei, cu conducere de la distanță, opriri, porniri, reluarea unor imagini în mod automat. Folosirea diapozitivelor și diafilmelor în aceste etape a contribuit la înțelegerea și la sistematizarea ideilor, la stabilirea legăturii între obiectele și fenomenele studiate, la înțelegerea determinării cauzale a legității fenomenelor, la fixarea și întărirea lor cu ajutorul imaginii.

Metodele și procedeele didactice utilizate de noi au avut ca rezultat consolidarea și însușirea de cunoștințe instrumentale, operaționale și funcționale. Fiecare procedeu, și nu avem pretenția de a fi epuizat gama lor variată, este determinat de un ansamblu de condiții, care pot fi de fiecare dată identificate și utilizate. În alegerea celui mai adecvat tip de control am ținut seama de sarcinile instructiv-educative ale științelor biologice, specifice fiecărei lecții.

Necesitatea obiectivă a sporirii randamentului lecțiilor determină și necesitatea modernizării metodelor, căci lecția de biologie nu poate rămîne străină de modernizarea metodelor de predare și de realizările obținute în această direcție. Perfecționarea „implică atît posibilitatea introducerii altor metode, cît și pe cea a îmbogățirii celor vechi cu

[3] Rodica Ciurea-Codreanu, *Comparația în predarea și asimilarea cunoștințelor*, E.D.P., București, 1967.

posibilităţi noi de organizare şi transmitere a informaţiei didactice".[4]

În comunicarea cunoştinţelor, s-a urmărit, în primul rînd, trezirea interesului elevilor pentru tema lecţiei şi apoi antrenarea lor în explicarea acestuia. S-a făcut astfel cît mai mult loc în lecţie discuţiilor cu elevii, în vederea dezvoltării gîndirii creatoare şi prospective prin metode noi, care depăşesc tradiţionalul şcolii — predarea şi însuşirea cunoştinţelor pe probleme.

Prin accentuarea laturii formative şi printr-o predare problematizată a lecţiilor, s-au realizat o permanentă stimulare a elevilor prin întrebări, repartizarea de sarcini cognitive de diferite grade de complexitate, evidenţierea noului, cu eforturi de gîndire şi utilizarea cunoştinţelor anterioare. Predarea pe probleme s-a dovedit a fi o metodă care stabileşte punţi de legătură între profesor şi elev.[5]

În tehnica conducerii celor două variante s-a apelat la expunere, intuiţie şi demonstraţie, conversaţie, fără a da elevilor cunoştinţe de-a gata. Predarea pe probleme răspunde intereselor elevilor, care sînt preocupaţi de punerea problemei, de soluţionarea şi verificarea rezultatelor prin aplicaţii şi acţiuni independente. Lecţiile de ştiinţe biologice, în majoritatea lor, se pot organiza pe metoda problematizării, care cere elevilor ca, pe baza unor date şi relaţii cunoscute, să găsească date şi relaţii noi.

Dintre mijloacele vizuale s-a folosit mai frecvent proiecţia fixă şi — în funcţie de conţinutul şi scopul precizat — diafilmul şi filmul didactic. Folosirea proiecţiilor, concomitent cu expunerea cunoştinţelor, a determinat pe elevi să urmărească cu interes sporit structura lecţiei, să înţeleagă fenomenele mai profund şi mai temeinic, să facă diferenţieri şi asocieri, să selecţioneze din imagini elementele caracteristice conţinutului. Emisiunile ştiinţifice de radio şi televiziune, filmele didactice vizionate la televizor, materialul bibliografic indicat pentru consultare, unele lucrări practice cu aplicare a celor studiate, au facilitat formularea şi rezolvarea problemelor.

Din cele arătate, rezultă că lecţia restructurată, corelaţiile interobiectuale, permanenta punere şi rezolvare de probleme realizează un randament cu mult mai mare decît lecţia mixtă tradiţională. Este necesar ca programele şi manualele şcolare să fie aduse la nivelul ştiinţelor biologice contemporane. Predarea ştiinţelor biologice în şcoală reclamă îmbinarea metodelor tradiţionale cu cele moderne, în aşa fel, încît să oglindească spiritul predării creatoare. Considerăm ca o necesitate de prim ordin pregătirea profesorului din punct de vedere ştiinţific şi metodic, pentru a realiza o muncă didactică creatoare, pentru a învinge scepticismul care-şi dă aere de înţelepciune şi încetineşte procesul modernizării lecţiei.

[4] L. Lădariu, I. Nicola, *Tendinţe actuale în modernizarea metodelor de învăţămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1969, p. 22.
[5] Wincenty Okón, *Bazele învăţării pe probleme*, Editura de stat pentru cărţi şcolare, Varşovia, 1964.

Dezbateri

CONTEMPORANEITATEA ŞI CONCEPTUL DE CULTURĂ GENERALĂ

O cultură generală nu există decît în relaţie cu una specială

Academician ŞTEFAN M. MILCU

Nimic mai necesar, într-o epocă dominată de tirania specialiştilor şi a specializării, de viteză, de lecturi prescurtate şi fugitive, ca regîndirea conceptului de cultură generală în dimensiunile actualităţii. Nu sînt prea depărtate deceniile cînd cultura generală era obligatorie pentru definirea unui posesor de cultură, iar „personalităţile" erau consacrate în măsura unui orizont cît mai larg şi variat de cunoştinţe şi de reflectări.

Este evident că evoluţia culturii — incluzînd în această noţiune şi ştiinţa — i-a schimbat în timp conţinutul şi semnificaţia. Apariţia societăţii socialiste a generat o adevărată criză în aceste concepte, proces care se desfăşoară şi în actualitate.

Acceptînd pentru cultură definiţia cea mai generală — ca fiind ansamblul valorilor materiale şi spirituale create de societatea omenească (DER) — este de la sine înţeles că, întrucît procesul de creaţie al acestor valori este continuu, masa culturii creşte cu fiecare generaţie sau perioadă de timp, cu un dinamism şi conţinut specific determinat de numeroşi parametri.

În ecuaţia acestor noţiuni conceptul de cultură generală generează confuzii, care sînt cunoscute prin influenţa negativă exercitată în instruirea şi educarea noastră. Nu există de fapt o singură cultură, aşa cum a fost definită în termenii cei mai generali. Cultura generală implică în bună logică un al doilea termen de opoziţie — al formei de cultură care nu este generală şi care nu poate fi decît o cultură de specialitate într-un domeniu restrîns.

Dacă acceptăm acest punct de vedere, cultura generală cuprinde ansamblul de cunoştinţe şi de valori materiale şi spirituale pe care le posedă un individ în afara culturii lui specializate, care îi permite să se încadreze ca factor de producţie.

Cultura generală fără un centru de reazim, o axă de structură cu accent de masă şi densitate, este imposibilă în epoca noastră. Posesorul unei asemenea culturi este de fapt un amator, un autodidact sau diletant care circulă cu o competenţă inegală în compartimentele „culturii generale", victimă adeseori a unei hipertrofii a personalităţii.

Masa formidabilă de cunoştinţe caracteristice epocii contemporane interzice posibilitatea unei culturi universale, dar nu elimină fără apel posibilitatea culturii generale. Aceasta este de fapt una din confuziile cele mai frecvente

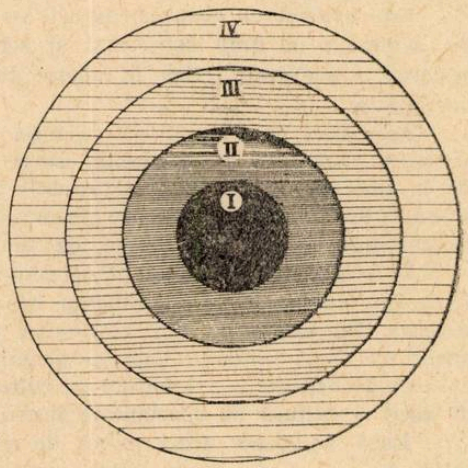
ce se fac între cele două forme. Cultura universală stăpînită de marile personalități ale Renașterii, pare a fi un fenomen rar repetat în secolele ce au urmat.

Acceptînd că o cultură generală nu există decît în relație cu una specială, apar implicațiile de mare interes ale celor două forme. Fără îndoială că este una din problemele esențiale ale educării și instruirii omului contemporan, într-o societate în care specializarea decide eficiența producției sociale, de la material la spiritual. A forma specialiști cu o cultură generală devine un principiu esențial al învățămîntului specializat și al educației permanente.

Premisele acestei formulări ne conduc inevitabil la concluzia că o cultură generală trebuie să devină o componentă a unei culturi specializate. Nu rareori cultura generală este înțeleasă ca un proces spontan, realizat la întîmplare de fiecare individ, după împrejurări și preferințe. Trebuie să recunoaștem că, exceptînd cultura generală asimilată prin învățămîntul elementar, mediu și liceal, situația este reală în majoritatea cazurilor.

*
* *

După observațiile, experiența și reflecțiile noastre, considerăm că în cultura generală există grade de conținut și de distribuție diferențiate. Dacă am imagina 4 sfere concentrice (fig. 1) organizate în jurul unui nucleu central care ar reprezenta cultura de specialitate cu cea mai mare densitate, ar urma în imediata așezare sfera culturii generale legate de specialitate, a treia sferă ar cuprinde cultura generală de aptitudinile și aspirațiile personale, iar cea de a patra cultura generală întîmplătoare determinată de factorii întîmplători ai vieții sociale sau individuale.



I = CULTURA DE SPECIALITATE
II = CULTURA GENERALĂ DE PARASPECIALITATE
III = CULTURA GENERALĂ DUPĂ APTITUDINI ȘI ASPIRAȚII
IV = CULTURA GENERALĂ ÎNTÎMPLĂTOARE

Fig. nr. 1

Este evident că în fiecare din aceste zone în care se petrece procesul de asimilare a culturii intervin factorii proprii. Conținutul și valoarea lor pentru fiecare individ sînt unice și foarte diferite. Schema nu interzice circulația între cele 4 categorii, ci, dimpotrivă, presupune o continuă osmoză care definește gradul de integrare a unei personalități. În ansamblul acestor sfere de cultură, cea de specialitate trebuie să fie majoritară, iar sfera culturii generale întîmplătoare minimală.

Am sublinia îndeosebi necesitatea unei culturi generale organizate ca o *compensare* și *completare* a culturii specializate. S-ar elimina astfel sentimentul de frustrație pe care-l au specialiștii limitați de o activitate acaparantă, conștienți totuși de dimensiunile culturii umane.

Un rol tot pozitiv îl are cultura generală legată de cea specializată, care îi conferă acesteia din urmă un orizont mai larg și perspective de penetrație în domenii noi. Este deci un factor favorabil activității creatoare. Nu întîmplător

descoperitorii de noi fapte și relații sau cu o gîndire generalizatoare au fost posesorii unei culturi generale sau au frecventat unele domenii vecine.

Situarea culturii generale astfel delimitată și proiectată în conștiința noastră ne conduce inevitabil la introducerea ei organizată în procesul educației permanente. Analiza programelor universităților populare ne oferă un răspuns afirmativ și o confirmare prin aprecierea unanimă a cursanților asupra necesității și interesului materialelor predate.

Și alte instituții care servesc în țara noastră răspîndirea culturii în mase — cămine, Radio, T.V. și presă — constituie tot atîtea canale prin care se vehiculează în masa a milioane de oameni cultura generală cu variantele ei. Se poate vorbi deci de o adevărată *cultură generală colectivă*, cu particularități ce ar merita să fie studiate prin unele implicații pe care le are realizarea ei eficientă. Este de presupus că această cultură generală colectivă, spre deosebire de cea individuală, trebuie să aibă un grad ridicat de omogenitate și de accesibilitate.

În ansamblul aspectelor expuse și comentate nu trebuie să uităm prima treaptă a culturii generale organizate, care începe o dată cu învățămîntul elementar. Planul de învățămînt și programele analitice ne oferă un material convingător al acestei *culturi generale școlare*, decisive pentru evoluția individului și pregătirea fondului aperceptiv al școlarizării în perioada de maturitate.

Deși prin definiție învățămîntul universitar este specializat, totuși și facultatea ne oferă grade variate de cultură generală legate de specificul învățămîntului. Problematica acestei *culturi generale universitare* este amplă și solicită, de asemenea, atenția unei epoci în care învățămîntul universitar trebuie să informeze și să formeze specialiști, capabili să asigure producția socială cu indivizi umani — deci ca persoane și nu ca roboți.

În finalul acestui proces, cultura generală se situează alături de perfecționarea culturii de specialitate, de reciclare și de alte forme de instruire, ca o componentă importantă a educației permanente. La acest nivel apar noi probleme generate de interferența, integrarea și recombinarea celor două concepte care s-au transformat în acțiuni organizate, capabile să asigure încadrarea noastră umană și socială într-o societate care solicită o activitate competentă și eficientă.

Cultura generală pune accentul nu pe latura acumulativă, ci pe cea formativă, nu pe rutină, ci pe creativitate

Prof. univ. dr. docent SOLOMON MARCUS

Dacă înțelegem prin cultură generală ansamblul de cunoștințe și aptitudini care depășesc granițele unei stricte specializări, pentru a-și revendica locul în viața spirituală a oricărui om, trebuie să recunoaștem că, în ultima vreme, înseși componentele acestei culturi au fost supuse unor metamorfoze profunde.

Într-adevăr, pînă nu demult erau înglobate în cultura generală aproape exclusiv cunoştinţe din disciplinele umanistice (fie ele ştiinţifice sau artistice). Un om era considerat cult dacă putea să angajeze oricînd o discuţie despre un mare scriitor sau artist, dacă nu ignora faptele de seamă din istorie, dacă se putea referi măcar succint la teoria lui Darwin asupra originii speciilor şi la alte evenimente însemnate din domeniul ştiinţei şi, bineînţeles, dacă se putea descurca în cel puţin o limbă străină. Cu timpul, chiar această imagine a culturii generale a fost deformată, cultura devenind pentru mulţi o manifestare de snobism, un ansamblu de trucuri puse toate în serviciul aceluiaşi scop : crearea unei aparenţe de om cultivat. Într-o societate în care valorile erau supuse în mod sistematic unui proces de falsificare, cultura nu putea avea o soartă mai bună.

Socialismul a redat culturii baza ei umană şi socială, rolul preponderent pe care-l merita din plin într-o societate a cărei raţiune de a fi este dezvoltarea din ce în ce mai dinamică. Noile coordonate ale culturii sînt semnificative pentru revoluţia care s-a produs în acest domeniu :

1. Cultura a încetat să fie un lux, devenind o necesitate pentru fiecare om, pentru a putea comunica cu semenii săi, pentru a putea înţelege şi prelucra fluxul informaţional impetuos care-i parvine pe nenumărate căi şi pentru a se putea integra în profesii din ce în ce mai mult bazate pe o înaltă pregătire profesională. Cultura a devenit, deci, necesară individului pentru a se putea integra în societate — şi obiectiv necesară societăţii — pentru a putea progresa.

2. Nu cred că se poate spune, cum din păcate de multe ori se afirmă, că domeniul de azi al culturii generale este superior, din punctul de vedere al bogăţiei, celui de ieri. Cultura generală este astăzi *altceva* decît în trecut, ea pune accentul nu pe latura acumulativă, ci pe cea formativă, nu pe date, ci pe aptitudini, nu pe rutină, ci pe creativitate. Această evoluţie nu e doar expresia dorinţei noastre, ci rezultatul necesar al evoluţiei sociale. Într-o perioadă în care cunoştinţele din orice domeniu devin depăşite numai în cîţiva ani, ceea ce e mai important nu sînt aceste cunoştinţe, ci capacitatea de a te adapta la nevoia de a dobîndi noi deprinderi şi cunoştinţe. Această capacitate de adaptare este însuşi nucleul culturii omului contemporan.

3. Datorită dezvoltării domeniilor interdisciplinare, datorită dialogului fecund pe care discipline dintre cele mai variate îl angajează în ultima vreme, cultura generală a căpătat şi ea un caracter universal. Ea nu mai poate fi limitată la un ansamblu de discipline, aşa cum se întîmpla în trecut. În fiecare domeniu de specialitate, anumite probleme, idei, metode şi rezultate s-au impus prin însemnătatea lor şi nici un om nu-şi poate permite să le ignore. Este rolul publicaţiilor culturale, al radioului şi televiziunii, al editurilor să sesizeze aceste fenomene şi să le propage în pături cît mai largi.

4. Cele semnalate la punctul precedent pot conduce în mod natural la întrebarea dacă această universalitate a omului cult nu riscă să-l transforme într-un diletant sau într-un snob. Acest pericol, evident, există, dar societatea dispune de mijloacele necesare pentru a-l evita.

5. Pentru promovarea noului spirit în care este astăzi concepută cultura un rol esenţial revine învăţămîntului şi publicaţiilor de cultură. Actuala împărţire pe secţii (reală, umanistă şi clasică) este o moştenire a unor vremuri în care lingviştii, istoricii şi literaţii erau departe de spiritul ştiinţelor exacte. Este clar că ceea ce deosebeşte azi un umanist de un fizician, de exemplu, nu este faptul că unul are nevoie de mai multă matematică decît celălalt, ci cel mult tipul de matematică de care au ei nevoie : fizicianul frecventează mai mult matematica

continuă, în timp ce umanistul frecventează matematica discretă. Dar nu știu în ce măsură este cazul să se ia în considerare această dichotomie încă la nivelul liceului de cultură generală.

Publicațiile noastre de cultură păstrează, în mare măsură, o concepție vetustă despre cultură, scoțînd practic știința din domeniul culturii. O publicație care se intitulează „Săptămîna culturală a Capitalei" nu e în fapt decît „Săptămîna artistică a Capitalei". În multe reviste de cultură, săptămînale și lunare, știința ocupă un loc atît de modest, spre profitul literaturii beletristice și al criticii literare și artistice, încît ele dau mai degrabă impresia unor publicații ale Uniunii scriitorilor. La concursurile pe teme de cultură generală, care au loc la radio sau la televiziune, predomină întrebări relative la detalii ilariante prin lipsa lor de semnificație.

Fără o reconsiderare a tuturor acestor aspecte nu vom putea realiza un progres substanțial în problema în discuție.

Sensul culturii contemporane și rosturile școlii

Dr. NICOLAE MĂRGINEANU

În știința și filozofia antică — precum și în Renaștere și Veacul luminilor — noțiunea de cultură definea *Binele*, *Adevărul* și *Frumosul*.

Adevărul reprezenta finalitatea științei și filosofiei. Frumosul pe aceea a artei, iar Binele determina libertatea și dreptatea pe care conviețuirea pașnică dintre oameni și popoare se întemeiază. Prin urmare, cultura cuprindea numai valorile etice, politice, științifice și estetice, dar nu și pe cele economice. Ea definea numai bunăstarea spirituală, nu și pe cea materială.

Valorile economice nu au fost introduse în templul spiritual al culturii, deoarece producerea lor cădea în seama sclavilor. A le fi ridicat la rangul celorlalte, create de oamenii liberi, ar fi însemnat să se recunoască sclavilor drepturile lor. Acestora li se contesta, de fapt, chiar sufletul.

La argumentul luptei de clasă, evul mediu a adăugat pe cel teologic, exprimat în dualismul corp-suflet. Cultura preciza numai instruirea spiritului. Educația corpului, de care Antichitatea atît de mult se ocupase, o părăsise.

Cît privește Binele, Adevărul și Frumosul — prin care cultura era definită — ele erau *atribute ale individului*, nu și *produse ale societății*. În fond, societatea însăși, după judecata lui Aristotel și Rousseau, era un simplu „contract" între indivizi adică o *totalitate*, nu și un *tot*; o *sumă* de cărămizi, nu și o *casă*. Or, stilul unei case depinde de *modurile de organizare* a materialului ei, nu de materialul însuși. De aceea, instituția socială ia naștere nu din „contractul" indivizilor, ci din structura *relațiilor de producție și organizare*.

În acest mod, noțiunea de cultură a fost limitată la formația beletristică și politică a claselor conducătoare, pe care *umanismul individualist* al orînduirii burgheze l-a susținut. Aristotel și Rousseau au fost doctrinarii săi. Cultura nu a fost concepută sub semnul completitudinii deoarece valorile economice lipseau. Ea nu a

fost generalizată pentru întreaga omenire, ci a rămas privilegiul claselor conducătoare. În același timp, era statică nu și în evoluție.

Partea întîi din *Faust* definește drama acestei culturi. În ea ideea de evoluție e prezentă, dar individul urmărește numai fericirea sa, nu și a semenilor, iar grijile economice lipsesc. În schimb, partea a doua a nemuritoarei opere introduce atît valorile economice, reprezentate prin *Frau Sorge*, cît și fericirea semenilor fără de care fericirea proprie nu e posibilă. În acest mod, capodopera lui Goethe încheie drama *umanismului individualist*, unilateral și negeneralizat, și deschide drumul înspre *umanismul social-cultural*, ce satisface completitudinea determinării, deoarece cuprinde atît valorile economice, cît și generalizarea, întrucît este extins la întregul popor, iar nu numai la conducători, care au fost, de fapt, mai mult exploatatori.

Școala este instituția prin excelență a acestei noi culturi sociale, nu numai individuale, materiale, nu numai spirituale ; în slujba poporului, nu a clasei ; evolutivă, nu statică. Ca atare, ea servește nu numai individul, ci și societatea ; nu numai teoria și arta, ci și tehnica.

În virtutea acestor rosturi ale sale, școala se conturează tot mai mult ca instituția cea mai de seamă a națiunii constituite în stat. În trecutul patriarhal, bunăstarea materială și spirituală a unei țări depindea de bogățiile naturale, așa cum Bonnar Law susținea, spunînd că agricultura și păstoritul reprezintă cele două mame ale avuției naționale. Veacul trecut a promovat la rangul de suprem izvor al avuției naționale materiile prime ale subsolului pe care industria se bazează. Azi, economia națională atîrnă în primul rînd de utilarea tehnologică, creată de știință, pe de o parte, și de gradul de școlarizare, pe de altă parte. Cu ajutorul științei de azi creăm, de fapt, și materiile prime.

Avem, de asemenea, atîtă democrație cîtă școală avem. Căci disciplina liber și chiar cu drag consimțită, bazată pe libertate și dreptate — și, firește, în slujba bunăstării — e tot o creație a culturii. De aceea, nu e nici o mirare că avem azi aproximativ un sfert de populație în școală, iar sfîrșitul veacului — care e și apus de mileniu — promite să școlarizeze jumătatea populației. De fapt, chiar și în zilele noastre, școala nu se termină cu părăsirea zidurilor ei, ci continuă întreaga viață, pe bază de ziar, revistă, carte, radio, televiziune, teatru, cinematograf etc.

În contextul umanismului individualist susținut de orînduirea burgheză, școala a însemnat doar o instrucție și educație a individului. De aceea, ea a fost mai mult o instituție de cultură (generală).

În cadrul umanismului social-cultural, promovat de orînduirea socialistă, școala nu are în vedere numai dezvoltarea armonioasă și multilaterală a individului, ci și satisfacerea nevoilor economiei naționale, pe de o parte iar pe de altă parte integrarea social-politică. De aceea, la cultura generală ea adaugă și pe cea profesională și civică. Dar, societatea de azi este întemeiată nu numai pe relațiile afinitare de limbă și trecut istoric, ci și pe relațiile complementare, aduse de diviziunea muncii, precum și pe relațiile de conducere, care le integrează, organizîndu-le și planificîndu-le. Ea este astfel o structură complexă în dezvoltare, cu diverse *sectoare* și *nivele* de *organizare*. În consecință, școala trebuie să fie nu numai *generală*, ci și *după măsură*, precum și după *vocație*. Din cultura generală ea dă fiecăruia atît cît el are nevoie pentru îndeplinirea funcțiunii sale individual-sociale și culturale, la treapta sa socială și în sectorul său profesional. Aceasta atît sub unghiul *orizontului general de cultură*, cît și sub acela al *vocației profesionale*, precum și sub acela al *treptei ierarhice* din care vocația face parte.

Sub unghiul *şcolii după măsură* avem şcoala generală, liceul şi învăţămîntul superior.

În şcoala generală de 10 ani accentul cade pe orizontul cultural minim de care însul are nevoie ca să priceapă integrarea sa în veac şi naţiune. Muncitorii necalificaţi rămîn numai cu această şcoală, o seamă de discipline practice, cu caracter profesional, industrial sau comercial, sînt introduse şi în programul ei, în ultimele clase mai ales.

La şcoala generală muncitorii calificaţi adaugă şcoala profesională, în care contactul cu cultura generală nu este însă întrerupt. Căci, în faza de azi a producţiei mecanizate şi mai ales automatizate, muncitorul lucrează mai mult cu mintea decît cu mîna. În acest timp, el trebuie să priceapă angrenajul tehnic şi economic din care face parte.

Liceele de specialitate oferă o pregătire specializată, superioară, firește tot *pe bază de vocaţie*, deci de orientare profesională adecvată. În schimb, liceele teoretice aduc lărgirea şi adîncirea orizontului de cultură generală în vederea profesionalizării din învăţămîntul superior. Dar una este cultura umanistă de la litere, filosofie, şi diversele institute de artă şi alta aceea de la ştiinţele exacte, precum chiar şi de la ştiinţele sociale. De aceea, o diversificare după vocaţie şi aptitudini este necesară şi în liceul teoretic. Secţia modernă pentru limbi şi umanităţi, cea realistă pentru ştiinţele exacte, o ilustrează. După toată probabilitatea, însă, este nevoie şi de o secţie socială, căci aceste discipline se deosebesc atît de limbi şi artă, cît şi de matematici şi ştiinţele exacte.

În condiţiile actuale, specializarea maximă atinge apogeul în o seamă de ramuri din învăţămîntul superior, în cel de ordin practic mai ales. După toată probabilitatea, însă, aceasta este o eroare, deoarece la orizontul mult lărgit şi adîncit al culturii superioare avem nevoie de o nouă întregire reciprocă între cultura generală şi cea de specialitate. Fundamentală este în special pregătirea matematică şi logică, adică stăpînirea ştiinţelor. De aceea, spaţiul învăţămîntului, ca să spunem aşa, nu este o piramidă cu vîrful în jos, în care vîrful reprezintă şcoala generală iar baza apogeul specializărilor, ci spaţiul e mai degrabă cel sferic, în care specializarea maximă este în meseriile calificate de la mijloc.

Dar, evoluţia culturii din zilele noastre, bazată pe descoperirile ştiinţei, este atît de impetuoasă şi trepidantă, încît şcoala nu poate oferi numai adevăruri mai mult sau mai puţin gata făcute, ci ea trebuie să introducă şi spiritul de cercetare şi perfecţionare. În adevăr, evoluţia cunoştinţelor din cultura de azi este atît de mare, încît muncitorii din profesiunile superioare de inginer, medic, economist nu au numai imperioasa nevoie de a se ţine în continuu la curent cu noile descoperiri din specialitatea lor, ci ei trebuie să urmeze noi cursuri de perfecţionare. Este tot mai mult susţinută chiar ideea că în actuala dezvoltare vertiginoasă a ştiinţei diplomele nu mai pot fi date pentru viaţa întreagă, ci cel mult pentru o perioadă de zece ani. După atari perioade ele trebuie reînnoite, pe baza unei noi şcolarizări de un an, poate chiar de doi.

Din aceleaşi motive, învăţămîntul nu trebuie să urmărească atît *enciclopedia* cunoştinţelor, deci volumul lor, ci *integrarea lor logică în tratat*, bazată pe puterea de cercetare şi de interpretare cu caracter mai formativ decît conţinutul, în care logica şi matematica au un cuvînt greu de spus.

La aceste criterii individuale, sociale şi culturale, de ordin general, pe care şcoala trebuie să le satisfacă, trebuie, evident, să adăugăm şi coeficientul lor de *etnicizare*, menit să introducă în tematica şcolii nevoile naţiunii constituită în stat,

de la epoca de cultură dată. În consecință, între cultura generală cu caracter universal a omenirii și cea de *vocație* și pe *măsura* individului, trebuie să introducem *cultura națională*, care le încheagă.

În fond, veacul nostru trăiește sub semnul a trei mari revoluții : socială, științifică și națională. El încearcă să rezolve, cu ajutorul științei, atît bunăstarea materială și spirituală a tuturor oamenilor, cît și pe aceea a tuturor popoarelor, cu rosturile lor specifice în concertul simfonic al omenirii.

Școala trebuie să traducă în fapt acest ideal. Ea e chemată să „exproprieze" cultura pentru toți oamenii și toate popoarele lumii, cum spunea regretatul meu dascăl, V. Bărbat.

Cultura generală: Acumulare prin selecție a informațiilor și aplicarea lor la cerințele continue ale activității practice

Dr. GHEORGHE BULGĂR
Decanul Facultății de filologie
Institutul pedagogic, București

Mi se pare interesantă diferența netă dintre noțiunile indicate prin termenul simplu de *cultură* și sintagma în care intră ca determinant atributul de „generală". În primul caz este vorba despre un ansamblu de valori spirituale și materiale, create de o comunitate într-un timp anume, specifice unei epoci, deci unei regiuni sau unui mediu oarecare, pe cînd „cultura generală" indică nivelul intelectual al unui om, rezultatul achizițiilor minții sale aplecate spre studiu, spre lectură și informare. Cultura indică nivelul de ridicare intelectuală și morală a unei comunități, forța ei aplicată și constructivă, inovatoare, asigurînd progresul civilizației în ansamblu. Astfel, vorbim despre cultura antică, despre cea a Renașterii, despre cultura modernă, sau, mai frecvent, despre cultura unui popor, a unei țări, într-o etapă dată a dezvoltării lor.

Cultura generală poartă marca orizontului de cunoaștere, de informație în ansamblul civilizației, un rezultat al eforturilor de a te familiariza cu datele fundamentale ale creației geniului omenesc, ale literaturii, artei, științei contemporane. Firește că în epoca noastră de mare avalanșă a informațiilor, în sînul exploziei curentelor noi, reformatoare în științe și în domeniile umanistice tradiționale, în artă și literatură, problema capitală a formării culturii generale la tineri este aceea a asigurării unui echilibru între latura umanistă și cea tehnică, mai exact problema armonizării cunoștințelor științifice cu cele din domeniul literaturii și al artelor.

Cultura generală este și un rod al educației, al școlii, dar ea este, mai ales, un rezultat al zelului personal, al muncii intelectuale individuale ; în general, școala dă orientare, influențează, prin disciplinele predate, informațiile fundamentale, orizontul cultural-științific al tineretului.

Există în fiecare generație o sete adîncă de știință, de cunoaștere, de pătrundere în toate tainele naturii și în laboratoarele marilor creații ; cultura generală este legată de evoluția societății, de mereu înnoitele cerințe ale vieții, de aspirațiile generale spre progres. Se poate spune că elementele componente ale culturii generale sînt altele astăzi decît acum două-trei decenii, după revoluția științifică de o amploare necunoscută în istorie. Literatura, artele, lingvistica, filozofia nu se pot dispensa de rezultatele matematice ale investigațiilor din alte domenii, iar structuralismul și electronica au dat un impuls nou creației contemporane în toate sensurile. Biologul, filozoful, specialistul în limbi străine nu poate fi străin de sintezele noi asupra civilizației contemporane, reflectate în toate sectoarele științei.

„Nu există știință care să nu fie putere" — scria gînditorul american Emerson acum mai bine de un secol, reluînd un vechi aforism al lui Bacon. Cultura generală este într-un fel înarmarea omului, intelectuală și morală, pentru că știința, ca și literatura, are un sîmbure moral, o etică a personalității, derivînd din fuziunea rezultatelor științei, ale creației în general. Cultura e o înarmare a gîndirii, a cunoștinței, a voinței, cu date utile muncii și afirmării personale. Pe fondul *culturii generale* se desprinde în fapt *specializarea* omului tînăr, pregătirea lui mai bună într-un domeniu potrivit aptitudinilor sale. Prin cultură generală, adolescentul se apropie de realitățile epocii sale, se orientează mai sigur în mijlocul solicitărilor atîtor specialități noi și vechi, își fortifică reflecția și-și maturizează impulsurile.

Coordonatele acestui concept sînt acumularea prin selecție a informațiilor și aplicarea lor la cerințele continue ale activității practice. În toate împrejurările, cultura generală, constituind fondul intelectual al omului, însoțește toate manifestările lui, angajează toate răspunsurile lui la solicitările extrem de diverse ale mediului. Cultura generală răspunde orientării multilaterale a omului, dar ea asigură eficiența unei practici anumite. Omul cult domină, printr-o gîndire temeinică, întregul angrenaj al specialității sale. Un specialist fără cultură generală e amenințat nu numai de izolare, de rigiditate, dar și de mărginirea aspirațiilor, de plafonarea viziunii sale creatoare. Interdependența atîtor domenii astăzi, impune, dimpotrivă, lărgirea orizontului, umanizarea tehnicii și fortificarea prin date exacte a domeniilor umaniste. Niciodată în trecut nu s-a realizat o apropiere atît de spectaculară între domenii socotite odată diametral opuse, ca astăzi, cînd limbajul poetic devine matematic prin densitate și sugestie (Ion Barbu a anticipat această situație), cînd știința aspiră la structuri accesibile tuturor. Expresia lingvistică a realității contemporane, dominată de cel mai inovator spirit pe care l-a produs istoria omenirii, tinde spre un stil unic, dens, exact, sugestiv, matematic și poetic în același timp, elastic și riguros, cristalizînd creația fabuloasă a erudiților și a poeților.

„Arta este mîna dreaptă a naturii" — spunea Schiller — și într-adevăr, dincolo de emoție, arta pătrunde în tainele naturii și o înnobilează prin accentele umaniste ale talentului, ale conștiinței omenești.

Nu putem separa deci știința de artă (în toate manifestările ei) atunci cînd vorbim de cultura generală : noțiunea aceasta rămîne descoperită, dacă specialistul de mîine nu se familiarizează cu acele mărturii ale eroismului uman pe

care-l evocă orice creație literară și artistică. Rațiunea trebuie să-și asocieze sentimentul, pentru ca omul de mîine să-și poată valorifica toate resorturile morale, în vederea propășirii colective.

„Istoria nu cunoaște cuceriri definitive" — cu acest aforism își încheia Lucian Blaga unul dintre capitolele cărții sale *Fețele unui veac*. Progresul despre care vorbea el stă pe temeliile solide ale culturii, ale științei și elanurilor creatoare pe care le insuflă atîtea momente luminoase din trecutul spiritual al omenirii. Cultura generală este în realitate sinteza acestui trecut, păstrată în operele capitale ale erudiției și imaginației, adică ale științei și literaturii.

În lumina acestor considerente, cultura generală nu este un lux, ci o necesitate : fără ea, orizontul și pătrunderea rațională a tînărului sînt handicapate de unilateralitate, de anumite devieri impresioniste, care nu pot risipi confuziile și îndoielile în momentele decisive ale fixării într-un domeniu, într-o specialitate. Afectiv, cultura generală menține acea stare de optimism în om pe care o insuflă marile pilde ale umanismului, ale eroismului creației ; ele populează fantezia tineretului cu proiecte grandioase de creație și dau impuls forțelor inovatoare, latente în fiecare conștiință, ridicată prin cultură la nobile aspirații constructive. Cultura generală este o frînă a instinctelor și o deschidere a minții, a sufletului, spre tot ce poate înnobila un om și o epocă. De altfel, trăsăturile memorabile ale geniului creator uman din alte epoci ni se transmit tocmai prin sintezele culturii păstrate în adevărurile fundamentale ale acelor opere mari, care trebuie cunoscute de fiecare generație. Umanismul a fost ilustrat prin chintesența spirituală a marilor opere literare din trecut. Dar astăzi, este suficient acest umanism literar ? se întreba Tudor Vianu într-o conferință mai veche, publicată de mine în *Almanahul literar — 1970*. Savantul nostrul profesor, care era un umanist și un spirit atît de lucid, un om al vremurilor noi, răspundea acestei întrebări : „Noul umanism nu mai poate fi exclusiv literar. Trebuie introdusă și *cultura științifică* (subl. de T.V.). Nu putem declara umanist pe acela care nu are contact cu științele exacte ale vremii".

În acest sens, inițiativele recente ale Ministerului Învățămîntului, concepute de un om de știință care este și literat, prof. Mircea Malița, vin să pună bazele unei noi expansiuni a pregătirii tineretului prin discipline fundamentale de cultură generală, umanistă și științifică, asociate cu practicarea unor îndeletniciri concrete, capabile să stimuleze talentul, pasiunea și imaginația tuturor categoriilor de tineri chemați să contribuie mîine la progresul general al societății noastre.

Academician OCTAV ONICESCU

despre

Modernizarea conținutului matematicii în liceu

Întrebare : Cunoscînd contribuția dv. la dezvoltarea școlii matematice românești și activitatea desfășurată în domeniul științelor matematice, ne adresăm cu rugămintea de a ne răspunde la o întrebare.

Se știe că, în general, calculele algebrice sînt de mai mică necesitate pentru logica internă a disciplinelor matematice. Dezvoltarea pe care o cunoaște algebra modernă ridică școlii de azi problema asimilării treptate a unor concepte moderne în programele școlare. De asemenea, în matematica modernă este fundamentală noțiunea de măsură, iar, pentru aplicațiile practice sînt fundamentale elementele de teorie a probabilităților și statistică. Ce considerați că este util să se studieze în liceu ?

Răspuns : Învățămîntul matematicii și algebrei obișnuite aduce calculul cu numere sau cu simboluri și cu operațiile obișnuite a+b, ab, care nu sînt operații booleene. În vreme ce în algebra booleană, $a \vee a = a$, $a \wedge a. = a$, în algebra obișnuită $a + a \neq a$, $a.a \neq a$, în afară de excepția $a = 0$ pentru prima operație, $a = 1$ pentru a doua.

Dar apariția acestei diferențe între două tipuri de algebre nu poate decît veni la o etapă mai ridicată a învățămîntului — cred, tot în liceu — pentru a degaja caracterul abstract al operațiilor și al elementelor.

Noțiunea de echivalență, legată de clase de echivalență, și deci de operațiile de clasificare într-o mulțime, care pot fi ilustrate practic cu exemple concrete, cu exemple din științele naturale, din contabilitate, care cred că trebuie practicată într-un anume fel în liceu se poate astfel introduce. Poate fi, de asemenea, practicată și teoria numerelor : numere par, numere multiplu de 3, scrierea în sistemul cu baza 2 etc.

Toate acestea într-o etapă pregătitoare. Etapa teoretică abstractă corespunde cu calculul abstract al claselor. Două lucruri, mi se pare, ar trebui introduse la un anumit moment mai înaintat în învățămînt și care astăzi sînt estompate :

Operații de numărare cu clase înainte de orice, cu combinări și permutări în rîndul al doilea, cu cicluri, cu exemplificări pe obiecte geometrice, poligoane, poliedre etc.

Operații de măsurare. Proprietățile fundamentale ale măsurii și unități. Această materie cuprinde și o informare asupra dependenței și independenței mărimilor, asupra omogenității, asupra sistemului de măsuri al lungimilor, a timpului și a maselor, astăzi în vigoare.

În directă legătură cu aceste două tipuri de operații se poate introduce noțiunea de eroare, apoi valoarea medie, abaterea de la valoarea medie, elemente de teoria erorilor. Și cu aceasta se poate intra în statistică. Pe acest model se pot introduce noțiuni abstracte de frecvență, de dispersie, de mărimea aleatoare și chiar de proces aleator. La această etapă poate urma introducerea noțiunii de probabilitate cu proprietățile abstracte, ale unei măsuri sau frecvențe relative. Modelul urnei lui Bernoulli poate ilustra și aspectul teoretic, precum și multe modele experimentale, biologice, demografice, economice, cu mult succes.

Procesele mintale care trebuie îngrijite în cadrul acestor elemente par a fi acelea de trecere la aspectul abstract algebric al legilor lui Boole, la considerarea abstractă a proprietăților unei mulțimi, cu submulțimile ei și cu algebra Boole, care le guvernează ; de trecere de la regulile practice de măsurare sau numărare la probabilitate. Aceste treceri, bine pregătite, nu trebuie să fie mecanice prin simple obișnuințe, ci acte conștiente, acte de abstracție relevate ca atare, de care mintea să fie lămurită că efectuează un pas spre ceva nou.

În lumina aceasta se pot deschide ușor unele sau altele dintre perspectivele posibile spre teoriile mai abstracte ale matematicii.

Pedagogie Comparată

În centrul preocupărilor şcolii din U.R.S.S.—educaţia prin muncă

ION T. RADU

În ansamblul activităţilor menite să realizeze dezvoltarea multilaterală a personalităţii şi pregătirea tinerilor atît pentru continuarea studiilor, cît şi pentru integrarea în viaţa socială, în activitatea productivă, şcoala sovietică foloseşte din plin şi tot mai intensiv mijloacele pe care le oferă munca, în anii de şcolaritate.

Vizita de documentare pe această temă efectuată la sfîrşitul anului trecut în U.R.S.S., informaţiile primite, observaţiile făcute în unităţile vizitate, consultarea materialelor ce ne-au fost puse la dispoziţie (instrucţiuni, programe, îndrumări metodice) ne-au îngăduit să formulăm mai multe idei.

1. Educaţia prin muncă şi, parte integrantă a acestui proces, pregătirea tehnico-practică a elevilor, reprezintă *un aspect esenţial al activităţii şcolii sovietice.* Ea se înscrie printre *obiectivele majore* ale şcolii medii de cultură generală.

Se poate spune că pregătirea elevilor pentru viaţă, pentru desfăşurarea unei activităţi social-utile constituie unul din principiile de bază ale structurii şi conţinutului şcolii medii de 10 ani, ceea ce conferă acesteia o orientare politehnică certă.

Chiar în regulamentul de organizare şi funcţionare, şcoala medie de cultură generală este definită ca şcoală care realizează formarea generală a tinerilor, însă cu o evidentă orientare tehnico-practică. Ea este considerată o „şcoală omogenă, de muncă şi politehnică".

2. *Scopul principal* urmărit în această direcţie este *obişnuirea elevilor cu munca* şi iniţierea în tehnica contemporană, în vederea integrării după absolvirea şcolii, în activitatea productivă (industrială şi agricolă).

În acest consens, este de remarcat preocuparea dominantă de a realiza, prin conţinutul învăţămîntului pe parcursul celor 10 ani de studii, precum şi prin numeroase şi foarte variate activităţi extraşcolare, o astfel de pregătire ştiinţifică şi tehnică a elevilor, încît să le permită orientarea în principalele domenii de activitate şi să le faciliteze formarea profesională.

3. Ceea ce atrage atenţia, în primul rînd, în preocuparea de a asigura pregătirea tehnico-practică a elevilor este *caracterul de sistem al căilor prin care se realizează acest obiectiv,* cuprinzînd *discipline şi activităţi obligatorii în planul de învăţămînt,* precum şi *variate activităţi facultative* prevăzute în planul de învăţămînt sau realizate în instituţii extraşcolare.

Multitudinea căilor şi formelor de lucru folosite realizează însă o acţiune-

axată în direcția realizării aceloraşi obiective şi sarcini.

Caracterul sistematic al întregii activități îndreptate spre educarea prin muncă a elevilor se concretizează în stabilirea *unor etape cu obiective specifice*, a unor activități *diferențiate pe sexe* sau *în funcție de condițiile locale* (specificul activităților economice, dotarea școlilor ș.a.).

4. Dovadă grăitoare a unei orientări certe spre formarea tinerelor generații în vederea integrării în viața activă o constituie faptul că în conținutul învățămîntului educația prin muncă reprezintă unul din *obiectele de învățămînt* prezente în planul de studii al tuturor claselor, de la prima pînă la ultima. Sarcinile acestui obiect de studiu sînt eşalonate în trepte, corespunzătoare celor 3 cicluri ale școlii medii (ciclul elementar — clasele I—III, ciclul mediu — clasele IV—VIII şi ciclul final, superior — clasele IX—X).

a) În acest sens, *în ciclul elementar*, în cadrul a 2 ore pe săptămînă, se efectuează, sub conducerea învățătorului, lucrări simple de prelucrare a unor materiale cum sînt : hîrtia, cartonul, tabla, lemnul. Se urmărește, pe această cale, cunoaşterea de către elevi a proprietăților materialelor respective, cultivarea îndemînării şi formarea deprinderilor de folosire a unor unelte uzuale. Se remarcă şi preocuparea de a se cultiva spiritul tehnic al şcolarilor de această vîrstă, în sensul familiarizării lor cu principiile de funcționare a unor mecanisme, prin mijlocirea jucăriilor.

b) În etapa următoare *(clasele IV—VIII)*, obiectivul principal îl constituie formarea deprinderilor practice ; ciclul are caracter de „practicum".

Activitatea tehnico-practică la aceste clase are ca scop să dea elevilor cunoştințe şi deprinderi necesare vieții în domeniile tehnic, agricol şi casnic, să le dezvolte gîndirea tehnică şi capacitatea de construcție, de confecționare a unor obiecte, precum şi să cultive atitudinea comunistă față de muncă şi să le facă cunoscute primele noțiuni de organizare a muncii. Instruirea tehnico-practică este concepută ca premisă pentru aprofundarea şi extinderea ei în clasele următoare şi ca prilej de manifestare a înclinațiilor elevilor şi de alegere a profesiei după absolvirea şcolii medii.

În acest ciclu, elevii efectuează, îndeosebi în atelierele şcolii, lucrări practice, la început de prelucrare manuală a lemnului şi metalului, iar apoi de prelucrare mecanică, dobîndind totodată şi noțiuni de electrotehnică.

Dată fiind varietatea condițiilor locale şi a posibilităților şcolilor în organizarea şi desfăşurarea pregătirii politehnice a elevilor (vecinătatea unor întreprinderi, baza materială a şcolii, personal didactic, posibilitatea împărțirii claselor în grupe de elevi — pe sexe ş.a.), *conținutul instruirii prin muncă* este conceput în 6 variante :

I. lucrări tehnice în ateliere şcolare de prelucrare a lemnului şi metalului sau în ateliere combinate ; II şi III lucrări tehnice în ateliere şcolare de prelucrare a metalelor sau a lemnului, acolo unde nu pot fi create ateliere cu ambele profile ; IV. lucrări de gospodărie (menaj, croitorie, deservire) ; V. lucrări tehnice şi agricole ; VI. lucrări agricole şi de gospodărie.

Şcolile pot organiza în mod diferit instruirea pentru muncă a elevilor, după variantele citate mai sus. În cazul împărțirii elevilor în grupe de studiu, fiecare din ele lucrează după variante deosebite, în alt caz, toți elevii pot lucra după una şi aceeaşi programă ; alteori, în şcolile mai mici, se procedează la unirea în grupe a elevilor (de exemplu a fetelor) din diferite clase.

Caracterul acestor activități se diferențiază pe medii sociale, la sate efectuîndu-se lucrări practice potrivit variantelor a V-a sau a VI-a.

De asemenea, deşi *sub aspect teoretic, politehnic, al însuşirii bazelor ştiințifice ale producției, pregătirea elevilor nu este diferențiată pe sexe, lucrările practice sînt totuşi deosebite, fetele efectuînd lucrări de gospodărie* (croitorie, artă culinară).

Programa pentru lucrări tehnice prevede, în mod gradat, pe clase :

— lucrări din lemn (construirea şi confecționarea unor obiecte din una sau mai multe piese, lucrări la strung, folosirea furnirului) ;

— lucrări din metal sau din materiale plastice (confecționarea obiectelor din tablă subțire şi sîrmă, a aparatelor simple cu electromagneți) ;

— prelucrarea metalelor prin aşchiere sau la maşina de filetat ;

— lucrări electrotehnice (confecționare de obiecte cu instalație electrică, cunoașterea aparatelor pentru încălzire cu energie electrică, a mașinilor electrice și a motorului electric).

Elevii din toate clasele efectuează vizite în unitățile productive, iar cei din ultima clasă a ciclului mediu (clasa a VIII-a) studiază și motorul cu combustie internă și dobîndesc cunoștințe generale de tehnologie.

Lucrările de deservire, la toate clasele, constau din: cunoașterea bazelor elementare ale unei alimentații raționale și alcătuirea meniului, prepararea mîncărurilor, conservarea fructelor și legumelor, cunoașterea organizării alimentației publice, croitorie și țesut, cunoașterea mașinii de cusut mecanice și electrice, a aparatelor electrice de uz casnic, cultivarea pomilor și a plantelor decorative, mobilarea și iluminatul locuinței.

Conținutul disciplinei, oricare ar fi varianta aplicată, *are în principiu un caracter practic.* Pentru predarea cunoștințelor teoretice nu se afectează mai mult de 25% din timpul de studiu la fiecare temă. Pentru predarea acestor cunoștințe nu se instituie cursuri sistematice, distincte, ci sînt prezentate sub formă de instructaje tehnice în vederea efectuării lucrărilor practice.

Cunoștințele de electrotehnică, pentru toate variantele, sînt cuprinse într-un volum care se amplifică treptat din clasă în clasă. În același mod sînt predate și cunoștințele referitoare la organizarea producției, cunoașterea profesiilor ș.a.

O condiție importantă a realizării principiului instruirii politehnice o constituie legătura organică a lucrărilor practice cu studierea fizicii, chimiei, biologiei, matematicii și a altor obiecte de învățămînt. De aceea, o parte din timp se folosește pentru efectuarea unor lucrări de laborator prevăzute de programe.

În același scop, se urmărește ca în procesul studierii tehnicii și tehnologiei să se facă cunoscute elevilor bazele lor științifice, folosirea realizărilor științelor pentru rezolvarea problemelor practice.

Programele de lucrări tehnice din atelierele școlare prevăd o largă dezvoltare a lucrărilor creatoare individuale ale elevilor. Majoritatea lucrărilor, în toate etapele instruirii, încep de la rezolvarea problemei privind construcția obiectului supus confecționării.

În clasele IV—V o asemenea activitate are un caracter colectiv. Profesorul discută cu elevii destinația obiectului și condițiile întrebuințării lui și, pe baza acestora, îi conduce la înțelegerea formei și dimensiunii întregului obiect și a pieselor componente.

Pe măsura acumulării experienței, elaborarea construcțiilor obiectelor se încredințează unei grupe de elevi, iar apoi se efectuează individual. De la primele lucrări, elevii sînt îndrumați să lucreze pe bază de schițe, desene.

În activitatea practică din atelierele și cabinetele școlare, precum și de pe loturile școlare experimentale se urmărește cultivarea sistematică a priceperilor referitoare la planificarea muncii, menținerea în bune condiții a atelierelor și locului de muncă, respectarea regulilor de igienă personală, efectuarea lucrului cu exactitatea necesară, economisirea materialului, folosirea timpului, efectuarea corectă a operațiilor de prelucrare a materialelor, finisarea curată și frumoasă a obiectelor.

c) *Ciclul superior* (clasele IX—X) este consacrat, din acest punct de vedere, însușirii unor probleme mai complexe, urmărindu-se realizarea unei „instruiri politehnice, dar pe baze concrete". El are caracter de „tehnicum".

Lucrările practice politehnice se efectuează cu scopul ca, în cadrul pregătirii generale a elevilor, să-i înarmeze cu cunoștințe politehnice și să le formeze deprinderi de muncă. Ele sînt folosite și ca mijloace de orientare a elevilor în alegerea conștientă a profesiunii, după terminarea școlii și se referă la acele domenii ale tehnicii și ale aspectelor muncii a căror cunoaștere practică se poate face în strînsă legătură cu obiectele de cultură generală: fizica, chimia, desenul liniar etc.

În acest scop, programele prevăd 12 feluri de activități practice, școlile putînd opta pentru oricare din ele, în funcție de condițiile și cerințele economiei locale. Din acestea, 6 sînt activități cu profil industrial (electrotehnică, radiotehnică, prelucrarea mecanică a metalelor, chimie aplicată, mecanică, desen liniar tehnic), iar 6 au caracter agricol (cultura cerealelor, mecanizare, legumicultură, zootehnie, cultura bumbacului, agrochimie).

BIBLIOTECA ASTRA SIBIU

Forma de bază a pregătirii tehnice o reprezintă lucrările practice în vederea demontării, montării și reglării mașinilor, a aparatelor, a mecanismelor, precum și executarea de către elevi a operațiilor de bază și a muncilor mai simple.

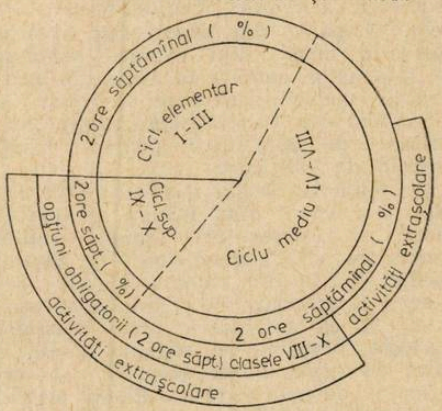
Un loc important îl ocupă vizitele în producție, munca social-utilă și productivă a elevilor. Înaintea începerii activității și în procesul efectuării lucrărilor practice, la fiecare temă se comunică elevilor cunoștințele teoretice necesare executării lor în mod conștient (despre mecanismul și activitatea mașinilor, trăsăturile caracteristice ale materialelor, tehnologia operațiilor executate de elevi, despre tehnica securității). Pentru aceasta se face apel la cunoștințele elevilor primite în clasa a VIII-a și la priceperile și deprinderile formate.

5. Procesul instruirii tehnico-practice în cadrul activităților obligatorii și comune tuturor elevilor este completat cu „activitatea practică - productivă, continuă", desfășurată la sfîrșitul clasei a IX-a, timp de 144 ore (24 zile, cîte 6 ore pe zi). În majoritatea cazurilor, această activitate practică se desfășoară în unități industriale sau agricole, urmărindu-se, pe lîngă aplicarea cunoștințelor însușite, și consolidarea deprinderilor de muncă, cunoașterea principiilor de organizare a producției, de raționalizare a muncii și de creștere a productivității.

Această practică se poate desfășura atît la sfîrșitul anului școlar, cît și în timpul anului școlar, în anumite perioade. În ultimul caz, școala alcătuiește pentru fiecare clasă graficul alternării cursurilor școlare cu practica în producție. Ținînd seama de sezonul muncilor agricole, școlilor din mediul rural li se permite să efectueze practica elevilor pe parcursul întregului an școlar și în perioada de vară. Întreaga activitate de formare tehnico-practică *se finalizează cu o pregătire tehnică generală care să ușureze însușirea unei profesiuni.*

6. Activitățile practice se desfășoară fie *în ateliere școlare*, fie, în cele mai multe cazuri, *în unități productive.* De asemenea, pentru această activitate, în unele localități sînt create „combinate pentru practică", constînd din ateliere-școală afiliate unei întreprinderi, în cadrul cărora elevii învață unele meserii specifice întreprinderii care patronează școala.

Locul instruirii tehnice-practice în conținutul învățămîntului pentru cele 3 cicluri ale școlii medii



Aceste combinate constituie veritabile „secții de învățămînt în producție" ale uzinelor. Ele sînt finanțate de întreprinderi și-i pregătesc pe elevi pentru a deveni muncitori calificați necesari întreprinderii (de exemplu, Uzina de tractoare Harcov are o secție de instruire în producție care servește pentru 14 școli medii din împrejurimi). Uneori, mai multe întreprinderi creează un combinat de instruire în producție cuprinzînd mai multe profesiuni. Se apreciază că astfel de combinate au cea mai mare perspectivă.

Participarea elevilor la activitatea practică în astfel de „combinate", sub îndrumarea profesorilor-maiștri și a personalului tehnic din uzină, se dovedește fructuoasă nu numai sub aspectul învățării unor procese de muncă, dar și prin efectele pozitive asupra orientării lor școlare și profesionale.

7. Un loc deosebit în sistemul pregătirii tehnico-practice a elevilor școlii medii îl ocupă *instruirea în producție, experimentată în clasele IX—X din unele școli medii.* În aceste unități, activitatea tehnico-practică se efectuează într-un număr sporit de ore (4 ore pe săptămînă, din care două fac parte din orele afectate activităților la alegere). Activitatea practică a elevilor din aceste școli, păstrînd același caracter politehnic, este orientată mai mult spre însușirea unor meserii de care are nevoie economia orașului, raionului respectiv.

În procesul instruirii prin muncă, lucrările practice obligatorii sînt folosite ca premise ale instruirii elevilor pen-

tru o anumită specialitate. În acest caz, cunoştinţele şi priceperile practice obţinute de elevi în procesul lucrărilor practice se completează prin studierea cursului facultativ la alegere. O parte din absolvenţii acestor şcoli, în urma unui examen susţinut în faţa unor comisii formate din profesori, maiştrii-instructori ai şcolii şi tehnicieni din întreprindere, obţin certificate de muncitori pentru prima treaptă de calificare.

De pildă la Şcoala medie nr. 713 din Moscova, elevii sînt iniţiaţi în profesiuni ca: desenatori tehnici, radiomontatori şi lăcătuşi, iar la Şcoala medie nr. 10 din raionul Kavcaz, regiunea Krasnodar, elevii învaţă să conducă şi să folosească toate maşinile agricole, obţinînd la sfîrşitul şcolii, o dată cu diploma de absolvire, şi certificatul de mecanizator. Elevii acestei şcoli dobîndesc cunoştinţe tehnice şi abilităţi practice cu privire la tractoare, maşini agricole şi bazele agrotehnicii (construcţia şi principiile de funcţionare a motorului, condiţiile de exploatare, conducerea maşinilor, regulile de bază ale efectuării muncilor mecanizate, agrotehnica culturilor agricole, fertilizarea solului ş.a.).

În toate şcolile în care se folosesc lecţii facultative pentru pregătirea tehnică elevii învaţă construcţia şi exploatarea automobilului, precum şi conducerea lui. Sistemul mijloacelor prin care se cultivă interesul elevilor pentru tehnică şi obişnuinţa de muncă cuprind şi o gamă foarte bogată şi variată de *activităţi complementare.*

În ansamblul activităţilor extraşcolare, acelea care urmăresc formarea tehnico-practică a elevilor, cultivarea gîndirii tehnice, a spiritului de inovaţie, se află în centrul preocupărilor şcolilor, şi nu numai al acestora, ci şi al altor instituţii şi organizaţii.

8. În şcoli, această activitate se desfăşoară în cadrul *cercurilor tehnice*, cu profile variate. În afară de acestea, elevii sînt antrenaţi în activitatea cluburilor tehnice organizate de sindicate în întreprinderi. În sprijinul acestora şi pentru îndrumarea cercurilor de elevi este creată o reţea de *staţiuni ale tinerilor tehnicieni.* Există cîte o staţiune centrală în fiecare republică unională avînd funcţia de îndrumare a activităţilor extraşcolare cu conţinut tehnico-practic. De asemenea, este creată o reţea de staţiuni tehnice care organizează nemijlocit, în variate forme, activităţi tehnice cu elevii şcolilor. În R.S.F.S. Rusă, de exemplu, funcţionează 216 staţiuni de acest fel.

În exercitarea funcţiei de îndrumare metodică a şcolilor, staţiunile organizează cursuri de pregătire teoretică şi practică a profesorilor care conduc activităţile tehnico-practice (împreună cu institutele de perfecţionare), experimentează programe orientative ale cercurilor şi cabinetelor tehnice (care se aprobă apoi de minister ca organ de decizie), elaborează baremuri de dotare a cercurilor şi cabinetelor tehnice, organizează concursuri tehnice (de aeromodelism, navomodelism, de rachete), expoziţii şi consfătuiri ale tinerilor tehnicieni (la 2—3 ani) din diferite domenii: chimie, automatică, telemecanică, construcţii.

Pe lîngă funcţia de îndrumare şi de coordonare a cercurilor din şcoli, prin programe orientative, îndrumări metodice, exponate etc., cabinetele staţiunilor realizează şi numeroase materiale didactice şi aparate utile pentru studierea unor procese în predarea diferitelor discipline, care se trimit şcolilor. Atît activitatea cercurilor, cît şi a cabinetelor tehnice din cadrul staţiunilor se desfăşoară sub conducerea profesorilor sau a unor cadre tehnice din întreprinderi, de regulă din rîndurile părinţilor elevilor.

9. Locul instruirii tehnico-practice a elevilor în planul de învăţămînt, precum şi însemnătatea obiectivelor urmărite prin aceasta în formarea tineretului au condus la conceperea şi la aplicarea *unui sistem de formare a personalului didactic* pentru această activitate.

Acesta se realizează pe 3 căi:

a) În licee pedagogice cu durata de 4 ani (după 8 clase generale) sau de 2 ani (după absolvirea şcolii medii de 10 ani), în cadrul unor secţii de formare a învăţătorilor pentru învăţămîntul practic. Unele licee pedagogice funcţionează cu 4 secţii: de învăţători, de educatoare, de învăţători specializaţi în predarea educaţiei fizice şi de învăţători pentru învăţămîntul tehnico-practic. Absolvenţii secţiilor pentru instruirea tehnico-practică sînt abilitaţi să predea această disciplină la clasele IV—VIII.

b) În unele institute pedagogice sînt înfiinţate facultăţi pedagogice industriale cu durată de studii de $4^1/_2$ ani — 5 ani, care realizează o specializare dublă: una din disciplinele fizică, chimie, biologie, desen tehnic, pe de o parte, şi cunoştinţe tehnice, pe de altă

parte. Pregătirea tehnică constă în studierea unor probleme de mecanică, construcții, electrotehnică, agrotehnică, precum și a unor elemente de economie și de organizare a producției. Absolvenții acestor facultăți sînt abilitați să predea ambele discipline, la clasele IV—X.

c) Prin cursuri postuniversitare, organizate de institutele de perfecționare, profesorii de fizică, chimie, biologie sînt pregătiți și abilitați pentru predarea cunoștințelor tehnice și conducerea activităților practice.

Activitățile practice în învățămîntul de cultură generală din R. P. Ungară

ION PĂDURARU
ROMEO DĂSCĂLESCU

În școlile de cultură generală din R. P. Ungară, problema pregătirii pentru viață a elevilor, înarmarea lor cu temeinice cunoștințe tehnice și deprinderi practice se bucură de o deosebită atenție. Acțiunea de politehnizare a învățămîntului de cultură generală, menită să asigure tineretului școlar cultura tehnică necesară încadrării în activitatea de construcție a socialismului, a început din anul 1958. Pe parcurs, după căutări, experiențe, s-a cristalizat o concepție unitară, privind instruirea politehnică a tineretului, la baza căreia stau mai multe principii. *Educația prin muncă și pentru muncă a elevilor se realizează prin toate obiectele de învățămînt și prin activitățile extrașcolare*, rolul principal revenind disciplinei *Activități practice* (denumirea e considerată neadecvată). Se are apoi în vedere continuitatea și permanența activităților practice, începînd cu grădinița și terminînd cu liceul, diferențierea acestora începînd din clasa a V-a, după sex și mediul unde funcționează școala (industrie-agricultură).

Predarea cunoștințelor tehnice și a activităților practice este concepută într-o viziune pedagogică largă : se urmăresc scopuri formative (dezvoltarea la elevi a gîndirii, a unei culturi tehnice, formarea unor deprinderi de prelucrare a diverselor materiale, de folosire a uneltelor și mașinilor, înțelegerea necesității sociale a muncii și cultivarea dragostei pentru muncă), nu profesionalizare. În cadrul acestei discipline, un accent deosebit se pune pe cunoașterea de către elevi a acelor materiale, unelte și mașini pe care ei le întîlnesc în viața de toate zilele. De exemplu, la electrotehnică se acordă o mare atenție demontării, montării și reparării aparatelor electrice de uz casnic ; automobilul, motocicleta, prin complexitatea și atractivitatea lor, sînt considerate mașinile cele mai potrivite pentru stimularea interesului elevilor pentru tehnică. Cunoștințele teoretice sînt predate în strînsă legătură cu activitățile practice, se urmărește pe cît posibil ca ele să rezulte din munca efectivă.

Se are, de asemenea, în vedere ca școlile să dispună de o bază materială proprie, pe cît posibil, pentru lucrări practice, deoarece activitatea în întreprinderi, fără a se renunța complet la ea, se consideră puțin eficientă, în primul rînd, din punctul de vedere al țelurilor pedagogice urmărite.

De menționat este și faptul că desenul tehnic constituie o componentă a disciplinei *Activității practice*, avînd rolul de mijloc de comunicare, de limbaj figurativ și de proiectare. Din aceste considerente se intenționează ca,

în viitor, să se dea elevilor un volum sporit de cunoştinţe de desen tehnic.

Conţinutul activităţilor practice este următorul : a) *la grădiniţe :* lucrări practice comune, care urmăresc îmbletirea jocului cu munca, trecerea de la joc la muncă ;

b) *la clasele I—IV :* activităţi nediferenţiate. Se urmăreşte, în continuare, trecerea, treptată, de la joc la muncă. În clasele I—II, cîte 1 oră pe săptămînă se lucrează cu lut, hîrtie, lemn. Elevii sînt obişnuiţi să citească desene, să execute obiecte după desene şi după modele. La clasele III—IV (2 ore săptămînal), se continuă aceleaşi activităţi, adăugîndu-se lucrări în lemn şi metale uşoare, demontări şi montări de aparate simple, lucrări de grădinărie. La aceste clase, elevii încep să fie obişnuiţi să lucreze cu unelte, să execute unele desene tehnice ;

c) *la clasele V—VIII*, se desfăşoară, timp de 2 ore pe săptămînă, activităţi practice diferenţiate după sex şi mediu (în funcţie de condiţiile locale, comunele au dreptul să stabilească ce lucrări practice să facă şcoala, fiind situaţii cînd unele clase din mediul rural desfăşoară activităţi practice cu caracter industrial). Vom enumera principalele activităţi ce se desfăşoară pe clase (băieţi şi fete) :

— *Activităţi industriale (băieţi) :* lucrări din hîrtie şi carton (numai clasa a V-a), metal şi lemn (în clasa a VIII-a se înlocuiesc cu masele plastice), montări şi demontări de maşini, noţiuni de tehnologia materialelor, desen tehnic, protecţia muncii, vizite în întreprinderi. În clasa a VIII-a se introduc cunoştinţe şi lucrări din domeniul electrotehnicii.

— *Activităţi industriale (fete) :* lucrări din hîrtie şi carton (numai clasa a V-a), lemn (numai clasele VI—VII), metal (numai clasele V—VII), noţiuni de tehnologia materialelor, desen tehnic, protecţia muncii, vizite în întreprinderi, gospodărie (clasele V—VII fac cusături de mînă şi broderie, iar clasele VII—VIII croitul şi cususul la maşină). În clasele VI—VIII se învaţă şi arta culinară. La clasa a VIII-a se mai prevăd demontarea şi montarea maşinii de cusut, noţiuni de întreţinerea gospodăriei, precum şi noţiuni de contabilitate pentru întocmirea bugetului familiei.

— *Activităţi agricole (băieţi) :* în toate clasele se dau noţiuni teoretice şi se desfăşoară activităţi practice, toamna şi primăvara, în agricultură generală, legumicultură, pomicultură, viticultură, zootehnie mică. În timpul iernii elevii fac aceleaşi activităţi cu caracter industrial ca şi cei din oraşe, bineînţeles în proporţii mai reduse, urmărindu-se aplicaţii la maşinile agricole.

— *Activităţi agricole (fete) :* în domeniul agriculturii aceleaşi lucrări ca băieţii, iar în timpul iernii activităţi de gospodărie şi menaj. De asemenea, fetele învaţă şi montarea şi demontarea maşinii de cusut. Se consideră un neajuns faptul că fetele din mediul rural nu fac lucrări de electrotehnică.

d) *În licee* s-a practicat iniţial sistemul cu o zi de practică pe săptămînă în producţie. Din cauză că nu s-au obţinut rezultatele scontate s-a renunţat treptat la ziua de practică, rezervînd pentru această disciplină numai cîte două ore pe săptămînă (teorie + lucrări practice). Se are totuşi în vedere menţinerea experimentală a sistemului cu o zi de practică în producţie pe săptămînă în 10 licee. Liceele organizează activităţi practice cu elevii în diferite domenii, trei fiind însă de bază : mecanică auto, electrotehnică şi gospodărie. Indiferent de domeniul ales, elevii efectuează lucrări în metale, primesc cunoştinţe de tehnologie generală şi desen tehnic, sînt iniţiaţi în probleme privind organizarea muncii în întreprinderile industriale şi agricole. Specialiştii maghiari apreciază că la nivelul liceului nu e rezolvată, pînă în prezent, în mod corespunzător, pregătirea practică a elevilor.

Asigurarea cadrelor. O problemă de a cărei bună rezolvare depinde succesul activităţilor practice este aceea a cadrelor care predau şi conduc acest obiect de învăţămînt. La clasele I—IV, lucrările practice sînt încredinţate învăţătorilor pregătiţi în institute pedagogice de 3 ani (începînd din clasa a III-a, există posibilitatea ca aceste discipline să fie predate şi de către profesori), iar la clasele V—VIII profesorilor de specialitate pregătiţi prin institutele pedagogice de 4 ani. La licee sînt încadraţi de regulă ingineri, tehnicieni, maiştri. În pregătirea cadrelor de specialitate concepţia generală este aceea de a forma pedagogi cu o solidă cultură tehnică, care să posede şi deprinderile necesare folosirii uneltelor şi maşinilor, prelucrării materialelor. Profesorii de specialitate, pregătiţi prin institutele pedagogice de 4 ani se califică pentru două discipline : activităţi industriale plus matematică sau fizică

și activități practice agricole plus biologie. Sistemul acesta de pregătire prezintă avantaje multiple, dintre care menționăm pe cele care se referă la constituirea catedrelor, la competență profesională (tehnică și pedagogică) și la statutul profesional al cadrelor didactice, care scoate din inferioritatea de pînă acum pe maistrul-instructor.

Ni s-a relatat că se mai întîmpină greutăți, determinate de faptul că unele cadre preferă să predea cea de-a doua disciplină (matematica, fizica, biologia), că nu toți profesorii de alte specialități înțeleg pe deplin importanța activităților practice în școala de cultură generală.

Perfecționarea cadrelor care predau activități practice este atribuită *Institutului național pedagogic* (OPI), prin catedra de politehnizare a învățămîntului. La acțiunea de perfecționare a cadrelor, de îmbunătățire a predării acestor activități în școli, contribuie și revista de specialitate editată de catedra respectivă, intitulată „Activități practice". Catedra este și forul care elaborează concepția și metodologia activităților practice pe care o propune Ministerul Culturii pentru aprobare și introducere în practică.

Asigurarea bazei materiale. La începutul acțiunii de politehnizare a învățămîntului de cultură generală, s-a asigurat fiecărei școli o dotare minimă. Această acțiune a continuat pe parcursul anilor. Apoi, anual, în bugetul școlilor se prevăd pentru fiecare elev anumite sume în vederea procurării materialelor necesare activităților practice.

Asigurarea școlilor cu materiale, scule, unelte, mașini-unelte se face în principal de către Întreprinderea de material didactic, de obicei prin intermediul unor ateliere zonale, pe baza comenzilor făcute de unitățile de învățămînt. Transportul se asigură de către întreprinderea respectivă, care dispune și de magazine proprii. Școlile pot procura materiale, scule, unelte etc. și din comerț, cu condiția ca acestea să corespundă normativelor indicate de minister. Se practică, de asemenea, autodotarea, precum și transferul către școli al unor mașini și instalații de la întreprinderi. Pentru activitatea din atelierele de menaj și gospodărie jumătate din alimente sînt aduse de eleve.

Atelierele zonale deservesc în mod obișnuit toate școlile dintr-un oraș, iar în mediul rural dintr-o plasă. În Budapesta există cîte un atelier pentru fiecare din cele 22 sectoare. Atelierele sînt deservite, de regulă, de pedagogi și muncitori de înaltă calificare, din rîndul pensionarilor, care lucrează zilnic 4 ore. Ni s-a motivat că sînt preferați pensionarii, deoarece ei au o bogată experiență, sînt stabili și reprezintă o soluție mai economicoasă.

Atelierele zonale trimit școlilor, pe baza comenzilor acestora, cu o lună înainte materialele solicitate. Materialele sînt supradimensionate, pentru ca elevii să poată efectua operațiunile prevăzute în programe. De exemplu, dacă un profesor și-a propus ca elevii din clasa a VI-a să execute o jucărie camion din lemn, atunci școala primește bucăți de lemn, de placaj, care constituie subansambluri ale jucăriei, elevii trebuind să le aducă însă la dimensiunile cerute de proiectul în desen al obiectului.

Atelierele zonale au și sarcina de a asigura repararea mașinilor și instalațiilor din atelierele școlare sau interșcolare, iar o parte din ele au și funcții de cabinete metodice pentru perfecționarea cadrelor de specialitate.

Atelierele școlare. Atît predarea noțiunilor teoretice, cît și lucrările practice se efectuează în ateliere școlare sau interșcolare de profil. De exemplu, la Școala generală „Karikas Frigyés" din Pécs există un atelier interșcolar, realizat prin supraetajarea clădirii, cu 5 secții — lucrări în carton și lemn, în metale, electrotehnică și cunoașterea mașinilor, croitorie, gospodărie, precum și depozite pentru materiale, scule, produse realizate de elevi etc., unde fac practică 2 000 de elevi. Instruirea este asigurată de către profesorii de specialitate ai școlilor de unde provin elevii, constituiți într-o catedră condusă de inspectorul de specialitate de la Secția culturală a municipiului Pécs.

Atelierele sînt bine dotate și asigură loc de muncă pentru fiecare elev. De exemplu, în atelierul de croitorie am văzut 22 mașini de cusut de toate tipurile, utilizate în practică, iar în cel de gospodărie 3 mașini de gătit și toată instalația, ustensilele, vesela necesară unei gospodării moderne. O dotare la același nivel am constatat la Școala generală din comuna Szént Lörincz și la Școala generală „Fazékas Mihaly" din Budapesta.

Aproape toate școlile din mediul rural, pe lîngă ateliere, dispun și de loturi agricole în suprafață de cel puțin 1/4 ha. Pe aceste loturi se practică o agricultura modernă.

Școala generală experimentală din Szént Lörincz, de pildă, dispune de un lot de 1. ha. Produsele realizate se valorifică, la internat sau pe piață. Din sumele încasate se achită cheltuielile de producție efectuate de comună, iar restul se dă școlii pentru autodotare. Sumele obținute din producția realizată peste planul stabilit de comună se dau elevilor și conducătorilor de practică, sub formă de premii. Catedra de activități practice asigură cu elevii întreținerea instalațiilor din școală, apelînd la muncitori calificați dinafară numai în situații deosebite.

Se remarcă preocupări cu caracter ergonomic referitoare la dimensionarea uneltelor de muncă și a meselor de lucru (tejghele de tîmplărie etc.) în raport cu nivelul de dezvoltare a elevilor, precum și cele referitoare la estetica locului de muncă, pentru a-l face plăcut și odihnitor. De subliniat, ca un element modernizator în tehnologia educației, munca prin cooperare, importantă pentru rolul ei formativ.

■ *Educatorii și destinul omenirii*

■

Conf. univ. MARIA GABREA

■

În august 1970, a avut loc la Oslo sesiunea de constituire a Asociației internaționale a educatorilor pentru pace în lume (I.A.E.W.P.), care, încă din 1969, și-a ratificat, la Oslo, Charta sa refăcută și și-a fixat structura și organele de conducere. În aprilie 1972, întrunind condițiile legale, Asociația se va afilia la O.N.U.

Președinte a fost ales dr. Martin Strömnes, profesor de pedagogie la universitatea din Trondheim — Norvegia, cunoscut ca o personalitate de mare prestigiu, experiență și competență în domeniul didacticii și ca un fervent apărător al educației internaționale. Lucrarea sa, *World Education for peace*, tipărită în 1959 cu sprijinul Ministerului Cultelor și al Educației din Norvegia și înaintată la U.N.E.S.C.O., reprezintă încrederea profundă a unui competent educator în puterea educației, privită drept calea de ieșire din grava situație de azi a omenirii.

În partea a treia a lucrării, autorul exprimă chiar ideea unei educații mondiale pentru pace, prin U.N.E.S.C.O., ca organ specializat al O.N.U., prin construirea și folosirea unor instrumente educaționale necesare pentru dezvoltarea *comunității mondiale*.

Vicepreședinți au fost aleși dr. Hans Wintsch, de la Universitatea din Zürich și dr. Hajee Amura, decanul Facultății de publicistică a Universității Ibn Khaldum-Djakarta, Indonezia.

Secretarul general, dr. Charles Mereieca, profesor de filozofie educațională și sociologie la universitatea Huntsville, Alabama, S.U.A., care și-a trăit o copilărie traumatizată în timpul celui de al doilea război mondial în insula Malta, locul său de origine, unde, după cum spune, treizeci de mii de bombe erau aruncate săptămînal de germani, este convins că „cheia înțelegerii mondiale se găsește în *clasa școlară*".

Țara noastră este reprezentată prin alegerea prof. dr. G. Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice, București, în calitate de consilier regional pentru Europa de răsărit (Polonia, România, Turcia și Uniunea Sovietică).

Statul și guvernul român au susținut încă din anul 1960, prin propu-

nerea prezentată la O.N.U. și adoptată în unanimitate, necesitatea creșterii tineretului lumii în spiritul respectului reciproc, al prețuirii tuturor popoarelor. Rolul excepțional al educației și, deci, al educatorilor din lumea întreagă pentru promovarea înțelegerii și a păcii între popoare a fost exprimat cu o deosebită claritate în pedagogia românească încă din anul 1937, cînd în anumite părți ale Europei se pregătea cea mai mare încleștare pe care avea s-o cunoască istoria, cel de-al doilea război mondial :

„Educatorii din lumea întreagă au cei dintîi datoria să se întîlnească în gînd și faptă spre a înlătura pentru totdeauna dintre popoare războiul, mijlocul cel mai sălbatic dar științificește organizat și condus, prin care se ucid tocmai cei mai buni din tinerii cu a căror creștere s-au străduit ei, educatorii !" [1]

Cu atît mai mult astăzi, cînd *pacea este singura cale de supraviețuire a omenirii*, orice inițiativă pe plan mondial în acest sens, găsește adeziunea unanimă și sprijinul firesc al educatorilor din țara noastră, străduințele pentru pace și colaborare între popoare constituind chiar piatra unghiulară a politicii externe a partidului nostru.

Intr-o lume unificată fizicește prin desființarea distanțelor, prin unicitatea științei și a tehnicii, unitatea spiritual-morală nu mai poate întîrzia ! De aceea, Charta Asociației internaționale a educatorilor pentru pace în lume își propune, printre scopurile sale, încurajarea și dezvoltarea unor cercetări fundamentale în problemele păcii, inclusiv problema poluării naturii, în toate sistemele educaționale ale lumii, sprijinirea înființării de universități ale Națiunilor Unite pentru justiție, pace și progres și plasarea acestora pe cît posibil în ariile cu conflicte, producerea și distribuirea materialelor educaționale pentru dezvoltarea progresului social, a înțelegerii internaționale, a stabilității în lume.

Principiile fundamentale ale Chartei, responsabilitatea individuală, accentuarea educației, unitatea în diversitate, au la bază pasiunea pusă în serviciul *omului*, pentru care prin asemănarea cu Crucea Roșie Internațională, Asociația transcende granițele geografice în toate aspectele activității ei. Membrii pot fi în primul rînd profesorii de toate gradele, educatori prin profesie, dar și toți cei care prin poziția sau activitatea lor sînt educatori în sensul cel mai larg al cuvîntului.

Dorim ca contribuția țării noastre, prin educatorii ei, la realizarea scopurilor nobile ale Asociației internaționale a educatorilor pentru pace în lume să fie rodnică și eficientă, așa cum se manifestă ea în toate domeniile de colaborare internațională.

[1] Iosif I. Gabrea, *Din problemele pedagogiei românești. Un centru național de documentare pedagogică*, Edit. Cultura Românească, București, 1937, p. 295.

■ *Școala de experimentare din Morbylanga (SUEDIA)*

■
Prof. ELENA MOLDOVAN
Turda
■

Dimensiunea vieții contemporane, complexitatea ei, progresul tehnic impun o analiză operațională a acțiunii educative. Elevul de azi va fi un beneficiar al dezvoltării tehnicii și automatizării de viitor, care vor înlocui nu numai dexteritatea fizică, ci și majoritatea acțiunii umane de control.

Sistemele, principiile, metodele de educație sînt verificate, îmbunătățite,

cele perimate — cum sînt elementele de dresaj, memorizare, integrare pasivă, conformare lipsită de inițiativă — sînt eliminate din procesul instructiv-educativ sau subordonate structurilor flexibile de învățare. Școlii de azi i se cere să dezvolte și să introducă prin educație în viața individului o serie de calități noi, spirit activ, creativitate, inventivitate, polidimensionalitate, operativitate tehnico-organizatorică, pentru a se putea adapta societății în continuă dezvoltare. Modificarea unor sisteme nu se poate face în masă, deoarece unele teorii bune în aparență nu dau rezultatele scontate în practică! Unele schimbări se pot realiza mai ales în școlile de experimentare. Învățămîntul experimental, sub o formă sau alta, a fost practicat în toate veacurile, după cum dovedește istoria pedagogiei. O serie de școli de experimentare și-au deschis porțile în lumea întreagă. Una dintre aceste școli este *Grundskolan din Morbylanga Sweden*—Suedia. La această școală s-a realizat un învățămînt activ bazat pe activitatea creatoare a (copilului) elevului. Aici, elevii lucrează după dictonul „uită-te, notează, raportează" (Se, antekna, redoviza).

Pentru realizarea acestora Grundskolan din Morbylanga a adaptat „zona de lucru" sau, cum i se mai spune, „cîmp de studiu". „Zona de lucru" este deci atît o grupare a obiectelor de învățămînt, cît și un mod de a ordona învățămîntul. Nu este o metodă, așa cum o consideră unii, ci un mod de a ușura predarea principiilor de învățătură și de a face ca elevii să lucreze independent, în mai mare măsură, precizează conducătorul acestei școli.

La această școală, elevului i se oferă materia de studiat în unități naturale și se argumentează acest lucru prin faptul că în viață copilul vine în contact direct cu zahărul, laptele etc. și nu cu hidrații de carbon, glucoză etc. Numai un specialist poate diviza materia în unități sistematice, pentru că el are cunoștințe care permit acest lucru. Sistematizarea vine pe urmă. Elevul trebuie să asimileze cunoștințe, de aceea, este necesar ca materia de studiat să-i fie oferită în unități naturale, unde cadrul referințelor îl face să vină în contact cu obiectele de învățămînt. Se face un plan de studiu al fiecărei materii pentru un an, avînd subîmpărțirea: I societate, II natură, III limba suedeză, IV materii la alegere. Din acest plan se prelucrează lecțiile periodice adunate în zone de lucru. Elevii sînt împărțiți în grupe, studiază individual. Astfel, elevul își alege un subiect din „zona de lucru" — care poate fi *geografia*, de exemplu, *Pădurea suedeză*. În materia de la geografie se împletesc cunoștințe și de la alte materii: chimie, biologie, socialism etc. Poate fi luată ca „zonă de lucru" o temă socială: *Familia — ca formă de grupă, locuință, supunere la legi, bătrîn, tînăr*, sau teme din domeniul școlii; meserii — profesiuni, legile suedeze.

De asemenea se pot referi la o „zonă de lucru" legată de *istorie: Izvoarele culturii — primii oameni, Năvălirea barbarilor* etc. Li se dă indicații de surse, planul de lucru concret și indicații de analiză.

Elevii, la această școală, muncesc pentru a descoperi ei înșiși, prin propriile lor puteri, legile științei și își însușesc cunoștințele respective. Metoda aceasta de descoperire a cunoștințelor — spun cei ce lucrează la această școală — e un propagator în cel mai mare grad al motivării.

Elevul este angajat în muncă, el lucrează cu creionul în mînă. „Ai primit" — se spune aici — o problemă de rezolvat, aceasta însemnează că trebuie să iei o atitudine față de ceea ce tu citești sau auzi. Să te documentezi citind unul sau mai multe texte, căutînd date în enciclopedii, colecții de ziar, albume, bandă de magnetofon, mașini etc. A doua parte constă în a raporta în fața colegilor tăi cele studiate. Rezultatul raportării tale va fi acela că și ei își vor însuși ceea ce tu însuți ai învățat.

Referatul prezentat de elev trebuie să îndeplinească o serie de condiții: să aibă un conținut științific și să fie scris corect; să fie prezentat oral, cursiv cu dicțiune; să se întrebuințeze tabla; să fie expuse la loc vizibil harta, fotomontajele, graficele, diapozitivele, banda de magnetofon, mașinile etc. La sfîrșit se pun întrebări.

Raportorul trebuie să-și susțină cu argumente științifice cele afirmate. Rolul educatorului este de dirijare — un rol foarte important. „Zona de lucru" dă posibilitatea colaborării între profesorii de l. suedeză și celelalte obiecte de învățămînt. Printr-un antrenament sistematic, limba suedeză oferă elevului capacitatea ca prin ajutorul noțiunilor, cuvintelor, propozițiilor, frazelor, să poată raporta cele auzite și citite, care devin un instrument efectiv pus în mîinile elevilor, valabil pentru

toate materiile școlare. De exemplu, descrierea unui mediu. Ce este mediul ? Oameni, animale, plante, oraș, prezent, trecut etc. Despre ce fel de mediu ne vom ocupa, se întreabă cei de la Grundskolan din Morbylanga. De un mediu în care am trăit noi înșine, ca de exemplu : o călătorie cu autobuzul, o vizită în port, în curtea școlii etc.

Se citește din manual un fragment dintr-o operă literară și elevii fac o mică compunere : Cum a descris autorul X, Y, florile etc. Compunerile pot fi însoțite de desene sugestive. În clasele superioare descrierile vor căpăta o nuanță psihologică.

Tu ședi într-o sală de așteptare. Ce vezi ? Folosește-te de toate simțurile. Elevii să facă o experiență în a povesti, a descrie. Cum se coase o haină, cum se pansează o rană, cum se tipărește o carte etc., sau o descriere de personaje din literatură : Robinson Crusoe, Guliver în țara piticilor etc.

Despre această școală se pot spune multe, m-am rezumat la prezentarea succintă a modului activ în care învață elevii.

BIBLIOGRAFIE CONSULTATĂ

E. Zetterholm, *Tidsmanigt begransat arbetsomrade forstarbe, elevernas motivation, (zona de lucru delimitată în timp, întărește motivarea elevilor)*. Ed. Orebro, 1967.

Ulf Sellergren, *Arbetsomradet vagentill elevengagemang (Zona de lucru — calea pentru angajarea elevului)*, „Skolvarlden", nr. 18, 1967.

Bergendalskurs, (Cursul de la Bergendal), Ed. Pesbörg, nr. 2, 1968.

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

MAȘINA ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Se poate afirma, că, prin bogăția exponatelor și prototipurilor de mașini, expoziția „Tehnologia instruirii", organizată la București de către Ministerul Învățămîntului, constituie o imagine convingătoare a stadiului tehnologiei învățămîntului de la noi și din alte țări, a perspectivelor care se deschid în soluționarea unor probleme ale învățămîntului contemporan prin introducerea mașinii în procesul instructiv-educativ.

La deschiderea expoziției, tovarășul Mircea Malița, ministrul învățămîntului spunea: **„Subiectul acestei expoziții este mașina în învățămînt. Alături de tablă, cretă, manual și profesor, mașina joacă un rol crescînd în procesul didactic și în educarea tinerei generații. Nici nu s-ar putea altfel, într-o epocă în care informația se revarsă, prin intermediul mașinilor, cu o mare putere de a influența conștiințele...**

...Tehnologia nu este numai o auxiliară a învățămîntului, ci parte integrantă din el. Ea îngăduie să vedem lucrurile în mișcare. În natură avem procese și nu fotografii. Mașinile care ne ajută în învățămînt condensează informația, economisesc timp, au un efect puternic asupra minții și imaginației elevilor".

Redacția noastră s-a adresat unor specialiști pentru a ne prezenta principalele direcții ale dezvoltării tehnologiei instruirii cuprinse în expoziție.

FUNCȚIILE DIDACTICE ALE MAȘINII

În epoca noastră, școala este confruntată cu probleme din ce în ce mai numeroase și mai complexe, ca rezultat al faptului că, societatea are nevoie de o forță de muncă bine calificată, capabilă să facă față cerințelor variate ale unei producții de înaltă tehnicitate. Acestor probleme li se pot aduce diferite soluționări care să intereseze principalele compartimente ale sistemului de învățămînt: conținutul instructiv și educativ, tehnologia transmiterii acestui conținut, evaluarea rezultatelor școlare și profesionale etc.

Expoziția „Tehnologia instruirii", inițiată de conducerea Ministerului Învățămîntului și deschisă în luna ianuarie 1971 la Institutul de arhitectură „Ion Mincu" din București, are ca obiectiv principal prezentarea unor soluții care privesc domeniul al cărui nume îl și poartă.

Ca un adevărat subtitlu, expoziția își propune să prezinte rolul mașinii în procesul didactic. În prima parte a ei, mașina este arătată prin funcțiile sale de ajutor al profesorului, de ghid.[1] Concretizarea acestei probleme este bogat sprijinită tematic în diferitele compartimente ale expoziției. Dintre ideile principale subliniem:

[1] Mircea Malița, *Cuvînt la deschiderea Expoziției Tehnologia instruirii* „Gazeta Învățămîntului" din 29.I.1971.

1. Creșterea ponderii de informații transmise vizual, în comparație cu cele comunicate auditiv. În acest cadru sînt date, de exemplu, soluții pentru organizarea unei încăperi școlare în care profesorul să poată beneficia de toate aparatele audio-vizuale moderne, cu care să transmită conținutul informativ al lecției, integrîndu-l cu ușurință în oricare dintre momentele procesului didactic.

2. Simplificarea aparaturii audio-vizuale curente, atît în sensul manipulării, cît și ca posibilități de utilizare pedagogică economică. Ca exemplu voi aminti aparatele care execută animarea unor scheme statice fără folosirea peliculei cinematografice.

3. Sporirea funcționalității diferitelor mijloace de învățămînt, astfel încît ele să poată fi utilizate variat și să se adapteze la cerințe pedagogice diverse. Expoziția ilustrează în acest sens plurifuncționalitatea proiectoarelor de scris, care, în plus, au și avantajul de a permite profesorului să lucreze permanent cu clasa, fără a fi necesar să se întoarcă spre tablă, avantaj care ne permite să considerăm acest proiector ca „tabla de scris a viitorului".

4. Folosirea mijloacelor de învățămînt pentru a se sprijini acțiunea formativă a personalității elevului, aplicînd metode moderne, ca învățarea prin descoperire, problematizarea, algoritmizarea. Dintre numeroasele exponate reținem folosirea modelelor transparente, aparatelor cu piese modulate pentru învățarea fizicii etc.

5. Individualizarea învățării, asigurîndu-se aplicarea principiului pedagogic al instruirii în ritmul propriu al fiecărui elev. În acest sens sînt elocvente exponatele privind instruirea programată, auto-instruirea sau folosirea calculatorului electronic ca mijloc de învățare.

6. Introducerea unei noi metrologii pedagogice pentru evaluarea rezultatelor școlare, prin care să se elimine hazardul și subiectivitatea din examinare și notare. Ca documentar practic, expoziția prezintă numeroase instalații și aparate pentru examinarea și notarea elevilor.

A doua parte a expoziției înfățișează mașina ca dascăl, ca îndrumător direct în procesul învățării.

Într-un cadru adecvat sînt arătate căile de perfecționare a dialogului creator dintre elev și mașină, în procesul de muncă din atelierele școlare, din uzine, din cercuri.

Este subliniată ideea că pregătirea pentru muncă este în țara noastră unul din principalele obiective ale învățămîntului, de la nivelul preșcolar pînă la învățămîntul universitar.

Fără să aibă pretenția de a epuiza lista soluțiilor posibile în rezolvarea multor probleme ale învățămîntului din țara noastră, credem totuși că, prin concepția sa, expoziția aduce și o contribuție la una din necesitățile actuale : înnoirea și îmbogățirea mentalității privind școala de astăzi și mai ales cea de mîine.

Dr. ALEXANDRU GHEORGHIU
șef sector, Institutul de cercetări pedagogice

MAȘINA ȘI STIMULAREA INTELIGENȚEI

Parcurgînd cele 17 compartimente ale expoziției, vizitatorul reușește să-și formeze o imagine sintetică, dar nu mai puțin bogată, despre ceea ce a început să însemne, în lume și în țara noastră, ideea de școală modernă, să ia act de unele posibilități de soluționare a problemelor învățămîntului contemporan, prin perfecționarea tehnologiei sale.

O primă concluzie care se desprinde este aceea că mijloacele tehnice audio-vizuale ocupă un loc tot mai important în arsenalul mijloacelor de învățămînt. Este știut că mijloacele tehnice audio-vizuale, începînd cu diapozitivele, diafilmele, filmele și continuînd cu discurile, benzile magnetice, emisiunile de televiziune și, în formă mai complexă, laboratoarele lingvistice, își fac tot mai mult simțită contribuția lor în realizarea unui învățămînt mai intensiv și complet, mai atractiv și mai bine adaptat cerințelor contemporane. Aceste mijloace moderne introduc în tehnologia didactică cel puțin doi factori noi : o sporire a vitezei de comunicare și o creștere a posibilităților de asimilare a cunoștințelor.

Ne vom referi la cîteva din produsele aflate în expoziție care ilustrează amplele preocupări ale întreprinderilor de la noi din țară pentru diversificarea și modernizarea mijloacelor de învățămînt. Întreprinderea „Didactica" prezintă trei tipuri de laboratoare lingvistice : laboratorul LL-69, care a început să se fabrice în serie, laboratorul mobil și laboratorul sistem geamantan (ultimele două laboratoare sînt prototipuri).

Întreprinderea „Didactica" mai prezintă, între altele, mobilier pentru o clasă modernizată și anume : o catedră cu multiple comenzi și, deci, numeroase posibilități de acționare a aparatelor din clasă, precum și o masă individuală pentru elevi dotată cu toate instrumentele necesare activității școlare. *Tabla rotativă* este prevăzută cu iluminare proprie, cu un sistem mecanic de ștergere, cu acționare electrică pentru ridicare, ecran de proiecție etc.

Întreprinderea optică română prezintă *un nou tip de aparat de proiecție cinematografică* — *„Cinetrom"* pentru film de 16 mm, compus din numai două elemente principale : proiectorul care face corp comun cu amplificatorul complet tranzistorizat și valiza cu difuzoare. Din această cauză dimensiunile și greutatea aparatului sînt foarte mult reduse față de tipurile precedente. Prin construcția modernă și performanțele sale, noul prototip se aliniază aparatelor realizate în țări cu o industrie optică avansată.

O a doua concluzie pe care o poate desprinde vizitatorul este aceea că școala noastră dispune de un imens potențial de inteligență, care se impune a fi larg valorificat. Multe dintre aparatele aflate în expoziție sînt creații ale cadrelor didactice. O realizare valoroasă o constituie invenția profesorului Constantin Manolescu, de la Liceul „Dimitrie Cantemir" din București, intitulată *Aparat pentru măsurarea funcțiilor psihice, verificarea cunoștințelor și determinarea aptitudinilor.* Cu acest aparat se măsoară multiple funcții psihice (atenția distributivă, atenția concentrată, comutarea atenției, memoria, flexibilitatea gîndirii, probe

de inteligență etc., precum și oboseala, ritmul de adaptare în procesul muncii, timpul de reacție simplu și la alegere ș.a.), fie folosind probele (testele) clasice, fie probe docimologice (teste de cunoștințe) la toate obiectele de învățămînt.

La fel de valoros este și *diaproiectorul automat „Delta"*, proiectat și realizat la școala de ofițeri de marină din Constanța, de profesorii Corneliu Oprescu și Constanțiu Vasilescu. Aparatul permite comanda de la distanță a proiecției diapozitivelor și cuplarea cu magnetofonul, sincronizînd imaginea cu sunetul. Se poate realiza cu piese din țară și utiliza în diferite scopuri : în predarea lecțiilor, în ilustrarea conferințelor, ca ghid automat etc.

În expoziție se află și alte mijloace moderne pentru instruirea programată, autoinstruire, instruire cu ajutorul calculatorului electronic, verificarea cunoștințelor, orientare școlară și profesională etc., realizate prin contribuția cadrelor didactice din învățămîntul de toate gradele din țara noastră. Analizate cu grijă de către specialiști, multe din creațiile valoroase românești prezentate în expoziție vor putea fi asimilate și fabricate în serie.

În ansamblul său, expoziția pledează pentru stimularea spiritului creator în domeniul atît de complex și cuprinzător al mijloacelor moderne, pentru fabricarea unor aparate, mașini și instalații cu multiple funcțiuni, pentru utilizarea lor cu maximum de randament în procesul de învățămînt.

Prof. TEODOR MUCICA
inspector general în Ministerul Învățămîntului

LABORATOR - EXPERIMENT ACTIVITATE CREATOARE

Aparatura de laborator pentru fizică și chimie prezentată în expoziție cuprinde aparatură de lucrări frontale și aparatură pentru demonstrație. În prima categorie se remarcă dulapul de „fizică constructivă", în care sînt grupate aparate, dispozitive și piese care permit efectuarea unui mare număr de experiențe frontale, realizate cu părți componente similare cu cele folosite de profesor la experiențele demonstrative. Participarea activă la experiențe stimulează gîndirea elevului, el ajungînd să înțeleagă rezultatele experimentului și legile fizicii, prin propriile sale eforturi și observații.

Deosebit de important este faptul că atenția elevului nu este reținută de elementele inutile prezente în aparatura de fizică de tip vechi, deoarece la asamblare se folosesc numai componentele necesare experienței respective.

Broșurile care însoțesc aceste truse sînt adevărate manuale de fizică experimentală, conținînd într-o formă sintetică toate indicațiile necesare montării părților componente, realizării și interpretării rezultatelor.

Rupînd cu tradiția materialului didactic clasic, aparatele și dispozitivele realizate pe principiul fizicii constructive sînt concepute pentru demonstrații sau lucrări practice la diferite nivele, de la experiența relativ simplă a compunerii forțelor concurente pînă la experiențe complexe de fizică nucleară. Utilizarea universală și posibilitatea de a completa oricînd acest sistem de elemente standardizate interșanjabile contribuie la rezolvarea problemelor puse de înzestrarea treptată.

Montajul experimental pentru măsurarea vitezei sunetului cu tubul Kundt, în varianta modernă cu excitarea coloanei sonore cu ajutorul unui difuzor și al unui generator cu frecvență variabilă, montajul pentru modularea mecanică a luminii și pila de combustie pentru transformarea energiei chimice în energie electrică ilustrează modul în care piesele monovalente se asamblează sub forma unor dispozitive mai complexe care, completate cu aparate de măsură, permit profesorului și elevului să pătrundă mai adînc în domeniul fizicii experimentale.

În expoziție sînt prezente trei truse pentru studiul electronicii care folosesc sisteme diferite de fixare și cablaj, între care se remarcă sistemul de elemente de circuit cu fixare magnetică tip PHYWE.

Alături de ultimele tipuri de aparatură de fizică din import, care vor servi ca modele de referință pentru producție viitoare, sînt prezentate cîteva aparate de fizică din producția de serie a întreprinderii „DIDACTICA", precum și două prototipuri de osciloscoape catodice demonstrative, un aparat pentru studiul formării și propagării undelor, care marchează un progres în concepția materialului didactic.

O realizare interesantă este și trusa de electronică prezentată de întreprindera „Didactica,", avînd o construcție, îmbunătățită față de tipul anterior.

În expoziție sînt prezente cîteva tipuri de proiectoare de scris la lumina zilei, în forma constructivă modernă, cu lentila Fresnel, care deschid o nouă perspectivă în folosirea mijloacelor vizuale în procesul de învățămînt.

Apărut ca un înlocuitor al tablei, aparatul devine tot mai util datorită numeroaselor posibilități de proiecție pe care le oferă, între care enumerăm proiecția scrisului, proiecția foliilor transparente imprimate și a foliilor suprapuse, proiecția modelelor de sisteme mecanice realizate din material transparent sau opac, proiecția diafilmelor și diapozitivelor etc.

Prin adaptarea unui filtru polarizant rotativ cu viteza continuu reglabilă, se pot obține efecte de animație foarte sugestive, proiectînd folii transparente acoperite cu un material care permite trecerea razelor luminoase numai într-o anumită direcție a vibrațiilor, realizate astfel încît unghiul de polarizare se modifică la intervale scurte.

Sînt prezentate de asemenea cîteva experiențe de chimie între care menționăm studiul vitezei de reacție și cromatografia pe hîrtie.

Ing. MIRCEA MIRONESCU
șef de serviciu în Ministerul Învățămîntului

EVALUAREA CUNOȘTINȚELOR ȘI APTITUDINILOR ELEVILOR

Evaluarea progresului școlar cu ajutorul mijloacelor moderne de învățământ constituie una din preocupările centrale, fiindcă prin examinare și notare se verifică eficiența învățământului. Pentru verificarea completă a pregătirii candidatului și controlul simultan al cunoștințelor unei clase de elevi, s-au realizat diverse aparate: „Verfix", „Digiver", „Felix", „Dipex" ș.a.

Demnă de relevat este concepția ing. Ilie Andrei privind realizarea aparaturii necesare selecționării la diferite meserii din sectorul metalurgic, potrivit aptitudinilor candidaților, realizată de Grupul școlar al Combinatului siderurgic Hunedoara, unde fiecare aparat a fost etalonat pe un număr de 180 elevi.

În ceea ce privește modernizarea instruirii practice, aceasta s-a preconizat să fie realizată cu ajutorul unei aparaturi complexe, al unui utilaj modern, din care se pot menționa: calculatoarele electronice, simulatorul de tracțiune, schema funcțională a instalației de aprindere a motorului cu ardere internă, folosirea mijloacelor vizuale în desfășurarea practicii elevilor și altele.

Calculatoarele electronice cuprind suita „Unididac 0, 1 și 2", realizată la Grupul școlar „Unirea"-București al M.I.C.M. „Unididac 0" folosește verificarea automată a cunoștințelor pe bază de cartelă; „Unididac 1" este calculatorul digital simplificat, realizat după schema concepută de ing. Marius Dranca și este folosit ca material didactic la disciplina calculatoare electronice, iar „Unididac 2", lucrarea de diplomă a absolventului Ion Paraschivescu de la Școala de specializare postliceală „Unirea" — București, folosește la efectuarea tuturor operațiilor matematice, automat sau manual. Mersul operațiilor în calculator se urmărește cu becurile de control, care prin aprindere indică modul de propagare a impulsurilor în calculator. Poate fi folosit la liceele economice, ca mașină de inițiere în calculul electronic și la școlile de specializare postliceale, pentru studiul modului de funcționare a calculatoarelor.

Instalația complexă pentru depanarea, alinierea circuitelor televizoarelor și măsurarea parametrilor televizoarelor, este utilizată la cursul de depanare și la lucrările practice în laboratorul de televiziune școlară.

Pentru verificarea formării deprinderilor necesare conducerii locomotivei „Diesel" electrice a fost realizat simulatorul de tracțiune, conceput de un grup de cercetători de la Institutul de studii și cercetări transporturi — București.

Se proiectează pe un ecran situații reale de pe traseul de cale ferată, pe care mecanicul de locomotivă trebuie să le soluționeze. Modul cum rezolvă candidatul situația creată se verifică automat de către simulator, deoarece în cazul soluționării corecte aparatul prezintă secvența următoare, cu o nouă situație de soluționat, iar în cazul nerezolvării corecte subiectul este avertizat acustic. În același timp, un aparat de la pupitrul de comandă și control înregistrează automat numărul și categoria greșelilor făcute. Aparatul mai verifică și timpul de reacție al examinatului în condiții de monotonie vizuală și acustică. O ca-

racteristică esențială a simulatorului de tracțiune este că verificarea candidatului se poate realiza fără intervenția examinatorului.

Din diversitatea exponatelor rezultă direcția pe care trebuie coordonată activitatea de instruire, pentru ca aceasta să fie subordonată procesului complex și eficient de transmitere a cunoștințelor la un nivel științific ridicat.

Ing. JULIETA IANCU
inspector general în Ministerul Învățămîntului

MODELUL ARHITECTURAL AL ȘCOLII CONTEMPORANE ȘI VIITOARE

Dacă analizăm în ansamblu schema funcțională a expoziției, putem remarca cu ușurință că rolul fiecărei funcțiuni — compartiment, în parte, se situează pe o treaptă nouă de modernizare a învățămîntului. Pornindu-se de la date cu caracter general privind dezvoltarea și organizarea învățămîntului, tehnologia instruirii, ca factor principal al schemei de organizare a învățămîntului, capătă un rol din ce în ce mai important în pregătirea temeinică a tineretului nostru.

În cadrul expoziției se exemplifică soluționarea, în ideea modernizării învățămîntului, a spațiilor specifice școlilor generale și liceelor ca : complexe de mijloace audio-vizuale în sălile de clasă, laborator de televiziune școlară, laborator pentru învățarea limbilor străine, laborator de fizică și chimie, diferite laboratoare privind orientarea școlară și profesională, evaluarea progresului școlar, instruirea individuală cu ajutorul mijloacelor moderne etc.

Toate aceste modele de amenajarea și dotarea spațiilor de învățămînt constituie o bază concretă de pornire la studiile care vor duce la elaborarea noilor proiecte de școli generale și licee. Astfel, mergîndu-se pe această linie de modernizare a învățămîntului, în primul rînd trebuie asigurată baza materială. În acest scop, Ministerul Învățămîntului a luat măsuri și a trecut la întocmirea unor noi proiecte tip de școli generale și licee, care se vor aplica în mod experimental, din a căror tematică se desprind următoarele principii :

— Sala de clasă, ca unitate de învățămînt, se păstrează numai pentru clasele I—IV.

— Pentru clasele V—X și clasele de la licee se prevede ca desfășurarea învățămîntului să se facă în săli specializate, spre exemplu : cabinete de matematică, română, istorie, geografie etc., laboratoare, printre care putem enumera pe cele de fizică, chimie, biologie, orientare școlară, T.V. școlară, limbi străine, foto-film, sală de desen și ateliere școlare pentru lucrări în lemn și metal, electrotehnică, croitorie-fete, gospodărie etc.

Clasa de elevi va fi limitată la 24 de elevi, pentru a da posibilitatea profesorilor să-și desfășoare o muncă educativă mai profundă, cu fiecare elev în parte.

După cum se întrevede, noile soluții de școli generale și licee vor cuprinde mult mai multe spații cerute de dezvoltarea și modernizarea învățămîntului, remarcîndu-se ideea că predarea și însușirea cunoștințelor, în săli specializate, asigură un învățămînt de calitate și o utilizare mai eficientă a fiecărei săli în parte. În cadrul soluțiilor noi se are în vedere ca o parte din săli să fie prevăzute cu posibilități ușoare de modificare a suprafețelor, obținîndu-se o flexibilitate a folosirii spațiilor, conducînd în final la ideea claselor variabile.

Aceste spații soluționate într-un cadru arhitectural specific învățămîntului, care să beneficieze de o mobilare și de o utilare în ritm cu dezvoltarea științelor moderne, vor alcătui în final școala de mîine, la realizarea căreia vor trebui să colaboreze pedagogul, psihologul și arhitectul.

Arhitect N. DRĂGAN
șef de serviciu în Ministerul Învățămîntului

UN VEAC DE LA ÎNFIINȚAREA ȘCOLII NORMALE DIN BUCUREȘTI A SOCIETĂȚII PENTRU ● INVĂȚĂTURA POPORULUI ROMÂN

Anul 1970 a marcat un eveniment de seamă în istoria școlii românești : împlinirea a o sută de ani de la înființarea Școlii Normale din București a „Societății pentru învățătura poporului român". Acest moment istoric a prilejuit organizarea de către Ministerul Învățământului și Institutul de științe pedagogice a unui simpozion, care s-a ținut în sala Bibliotecii Centrale pedagogice. El s-a bucurat de prezența unui însemnat număr de foști profesori și elevi ai Școlii și de o numeroasă asistență formată din cadre didactice, membri ai institutelor de cercetare științifică și reprezentanți ai vieții noastre culturale.

Lucrările Simpozionului au fost deschise de prof. dr. doc. Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, care, subliniind prețuirea pe care Partidul Comunist Român o acordă realizărilor progresiste din trecutul învățământului nostru, a expus itinerariul tematic al acestei manifestări științifice : prof. dr. doc. Ion Ionașcu, Istoricul Școlii normale din București a Societăpentru învățătura poporului român, conf. Mircea Ștefan, Societatea pentru învățătura poporului român, prof. Dumitru Theodosiu, Pedagogia la Școala normală a Societății pentru învățătura poporului român, prof. Ion Orghidan, cercetător științific principal, înființarea Școlii normale a „Societății" și politica culturală a României moderne, prof. dr. doc. Stanciu Stoian, Semnificația acestui centenar.

Prof. dr. doc. Ion Ionașcu, într-o adîncită și pregnantă conturare în contextul epocii, a pus în lumină istoricul Școlii normale din București a „Societății pentru învățătura poporului român" și lupta ei curajoasă pentru dăruire și afirmarea ideilor progresiste propagate de intelectualitatea înaintată a forțelor social-politice ce acționau pentru dezvoltarea țării. Creată de „Societate" în 1870, ea a fost una din cele patru școli normale organizate de aceasta în principale orașe ale țării : Ploiești (1868), Focșani (1870), Bîrlad (1870). Înființarea acestor școli normale a reprezentat printre celelalte valoroase acțiuni înfăptuirea cea mai de seamă a „Societății pentru învățătura poporului român". Crearea acestor școli normale s-a făcut în condiții extrem de vitrege, cînd învățămîntul pedagogic era complet omis în Legea instrucțiunii din 1864 și cînd guvernele conservatoare desconsiderau cu premeditare acest învățămînt, deoarece vedeau în învățători principalii factori de ridicare culturală și de emancipare a poporului. De aceea, nu este de mirare că în 1867 existau în țară doar două școli normale de stat : cea din Iași (1816) și cea din București (1867).

Conf. Mircea Ștefan a făcut o succintă prezentare a activității „Societății pentru învățătura poporului român" și a rolului însemnat pe care ea l-a avut în progresul învățămîntului. Înființată în 1866 de cărturari patrioți ca : C. Esarcu, V. A. Urechia, August Treboniu Laurian, Al. Papiu-Ilarian, Gh. Sion ș.a., ea a polarizat activitatea a numeroși fruntași ai intelectualității progresiste din acea vreme : Ion Heliade Rădulescu, Petrache Poenaru, St. Michailescu, Al. Odobescu, B. P. Hașdeu, I. P. Eliade etc. Activitatea Societății a îmbrățișat manifestări multiple : de la înființarea de școli normale, școli secundare și diverse forme de educare a adulților, la organizarea unor cursuri de pregătire profesională, școli de meserii, ateliere școlare, biblioteci ș. a.

Prof. Dumitru Theodosiu a expus cu o temeinică documentare activitatea pedagogică a școlii, realizată atît în elaborarea de planuri de învățămînt, programe școlare, manuale, cursuri de pedagogie, cît și în munca de instruire și educație desfășurată în cadrul școlii și al unităților aferente : școala preparatoare, între anii 1882—1886, și școala primară de „aplicație" începînd cu anul 1878. A fost de asemenea prezentată însemnata activitate pedagogică teoretică propagată prin revista „Foaia Societății pentru învățătura poporului român", apărută între anii 1867—1873, revistă la care au colaborat profesori ai școlii și cărturari ca : St. Michailescu, C. Esarcu,

V. A. Urechia, P. S. Aurelian, V. Missir, B. P. Hașdeu, G. Sion, C. Davila ș.a. O atenție deosebită a fost dată evocării prețioasei contribuții adusă de profesori ai școlii ca : Anghel Demetrescu, Petre D. Dulfu, Ioan Slavici, Al. Vlahuță, Spiru Haret, Petre Gîrboviceanu, Ioan Badilescu, George Moian ș.a.

Prof. Ion Orghidan, cercetător științific principal, a analizat înființarea Școlii normale din București a „Societății pentru învățătura poporului român" în contextul politicii culturale din a doua jumătate a secolului al XIX-lea a României moderne. Cultura românească din a doua jumătate a secolului al XIX-lea reflectînd progresele în domeniul social-economic și politic, a cunoscut o amplă dezvoltare, contribuind, la rîndul ei, la înaintarea societății. Sînt puse în lumină coordonatele de bază ale dezvoltării culturale ca : structura și conținutul luptei de clasă ; ideologia revoluției de la 1848, calea specifică a dezvoltării societății noastre în a doua parte a secolului al XIX-lea, exprimată prin alianța moșierimii cu burghezia, ducînd la orientarea culturală a claselor dominante și la orientarea progresistă a maselor populare și intelectualității înaintate, continuată și ridicată pe noi înalte trepte de clasa revoluționară muncitorească ce își făcea intrarea pe arena istoriei. Sînt analizate, de asemenea, curentele politice-ideologice reflectînd contradicțiile din sînul societății ; curentul democrat-revoluționar, liberal-democrat, liberal-radical și liberal-moderat, plasîndu-se momentul înființării Școlii normale a „Societății" și conturîndu-se structura și dezvoltarea ei în specificul politicii culturale din acea vreme a României moderne.

Prof. dr. doc. Stanciu Stoian, în valoroasa sa expunere, printr-o documentată și aprofundată analiză științifică, a relevat aspecte esențiale ale existenței acestei importante școli.

Stă scris în istorie — spune tov. prof. Stanciu Stoian — și în parte ne amintim noi înșine, despre anii care au prins în ei eforturile celor ce cu o sută de ani în urmă au înființat „Societatea pentru învățătura poporului român" și prin aceasta școala ei normală din București.

Au existat de fapt două faze în evoluția „Societății" și deci și a școlii : a) Faza de luptă și glorie (1867—1898) și b) Faza următoare, pînă la autodizolvare (1948).

Începuturile — faza de glorie — se înscriu pe un fond de lupte, în care-și disputau puterea partidele burghezo-moșierești liberal și conservator. Ce-au însemnat aceste partide, în istoria țării, nu este cazul să arătăm pe larg aci. Ceea ce e însă bine să menționăm este faptul că, în cadrul acestora chiar, se găseau spirite progresiste, care susțineau asemenea opere : un Kogălniceanu sau Rosetti, la liberali, un Maiorescu la conservatorii junimiști. Au existat — am putea spune — și momente de coaliție fericită a lor, nu numai „monstruoase coaliții", ca aceea din 1866, 1907.

„Societatea pentru învățătura poporului român" a luat ființă dintr-o necesitate stringentă pentru țara și poporul nostru. În 1871, existau în țara noastră numai 2330 școli rurale cu 2227 învățători, iar în comunele urbane 260 școli cu 650 institutori. Situație specific neoiobăgistă : școli puține și nedotate, cadre didactice tot atît de puține și necalificate. Două au fost țelurile „Societății" în această stare de lucruri : a) lupta pentru alfabetizare și crearea de condiții pentru aceasta ; b) lupta pentru crearea unui corp didactic corespunzător acestei importante sarcini.

Școala noastră trecea, de altfel, la acea oră, printr-o criză în această privință — criză prin care treceau și alte țări mai avansate din Europa. Se definea, dacă putem spune astfel, profesiunea de „învățător". Ce este învățătorul și cine poate îndeplini funcția de învățător al poporului și al copiilor poporului ? Preotul — așa cum fusese în mare măsură pînă atunci — sau un specialist în meseria învățării ? Unde se pregătește învățătorul: în seminarul teologic sau în școli normale de învățători ? Lupta se dădea pentru această din urmă soluție și această luptă a fost organizată și condusă cu succes de „Societatea pentru învățătura poporului român". În ea s-au dăruit, cu trup și suflet, un Petrache Poenaru, Esarcu, Ștefan Michailescu ș.a.

Dar „Societatea" n-a avut simplul rol de organizator și conducător al acestei lupte ; ea a stabilit și o serie de principii în spiritul cărora erau formați învățătorii și prin ei elevii școlilor primare: educație patriotică pusă în slujba întăririi statului național modern ; un laicism moderat, democrat și iluminism; un învățămînt cît mai realist posibil ; legarea învățămîntului de nevoile practice ale țării, în special pentru sate. În acest spirit au fost organizate școlile

normale, în acest spirit a fost format învățătorul „haretist" de mai tîrziu, imortalizat de Cezar Petrescu în romanul său *Nicolae Apostol*.

Cu Haret, de fapt, se intră în a doua fază din viața și activitatea „Societății pentru învățătura poporului român". Școala sa normală va trece pe rînd de la patru la cinci ani de studii, cu un program tot mai modern și cu profesori distinși ca : Petre Dulfu, Petru Gîrboviceanu, Gh. Chelaru, Petre Marinescu, Alessean, frații Șontu, iar dintre cei mai tineri Dumitru Theodosiu și Ion Ionașcu. Această școală și altele ca ea au format pe învățătorul care a stat alături de popor în lupta acestuia pentru pămînt și buna gospodărie, ca și în jertfele pentru independența și libertatea țării, în 1916—1918 și în 1944—1945.

După 23 August 1944 n-a mai fost nevoie de o „Societate" particulară, care să lupte pentru drepturile poporului la învățătură. De aceea, „Societatea" și-a încetat existența. Poporul însuși, condus de partid, este acum la cîrma țării. Soarta lui e în mîini bune. Învățătorii de azi nu trebuie să uite însă pe cei ce le-au fost înaintași, oameni ca aceia care au fost sufletul „Societății pentru învățătura poporului român". Și nu-i vor uita.

Simpozionul a constituit o reușită manifestare științifică ce a pus în lumină un moment de seamă din lupta pentru progres a școlii românești.

ION ORGHIDAN

EDUCAREA PATRIOTICĂ A PIONIERILOR ȘI ȘCOLARILOR PRIN ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE

Transmițînd copiilor idei clare despre poporul nostru, despre trecutul său zbuciumat, despre lupta sa de veacuri pentru libertate națională și socială, despre partidul comuniștilor care-i conduce astăzi destinele, despre rolul fiecărui membru al societății, antrenat activ și continuu în opera de făurire a României socialiste, multilateral dezvoltate, miile de comandanți de unități și de detașamente de pionieri înfăptuiesc o sarcină educativă de importanță socială pentru poporul nostru. Purtîndu-i pe copii pe cărările patriei spre a cunoaște vestigiile trecutului și realizările prezentului, spre a-i admira încîntătoarea natură căreia atîți scriitori i-au dedicat opere monumentale, antrenîndu-i în acțiuni social-utile și recreative, educatorii pionieriei dezvoltă un tineret sănătos, activ, cutezător, harnic și încrezător în forțele sale, conștient de menirea și destinul său în societate.

În sensul acestor cerințe și orientări fundamentale ale Organizației pionierilor au acționat numeroși comandanți de unități și detașamente, conducători de cercuri și formații, activiști ai consiliilor pionierești din jud. Ilfov, care își gîndesc pe temeiuri științifice propria muncă, anticipîndu-i realizările, explicîndu-le cauzal și motivîndu-le cu argumente convingătoare. Dorind să împărtășească și altora experiența pe care și-au însușit-o prin muncă, și-au unit eforturile și au organizat în zilele de 28—29 decembrie 1970 cel de-al II-lea Simpozion metodico-științific cu tema *Educarea patriotică a pionierilor și școlarilor prin activități extrașcolare*.

Înscriindu-se ca una din principalele acțiuni dedicate celei de a 50-a aniversări a creării P.C.R. Simpozionul a înmănuncheat peste 50 de comunicări susținute atît în plenară, cît și în cele 3 secții :

1. Folosirea elementelor de istorie locală și a momentelor solemne din viața pionierilor în vederea realizării educației patriotice.

2. Educarea patriotică a pionierilor și școlarilor prin activitățile cultural-artistice.

3. Educarea patriotică a pionierilor și școlarilor prin muncă, sport și turism.

În plenară s-au prezentat comunicări de interes general, teoretic și metodologic, care s-au referit la :

— *Criterii de stabilire a eficienței muncii educative a comandanților de pionieri* (lector univ. Patița Silvestru, vicepreședinte al C.N.O.P.).

— *Munca — factor al educației patriotice a pionierilor și școlarilor* (prof. Romeo Dăscălescu, director adjunct al Institutului de științe pedagogice).

— *Patriotismul ca valoare socială* (lector univ. Ștefan Costea, Academia de științe sociale și politice).

— *Interrelațiile în detașamentul pionieresc — școală a vieții sociale* (prof. Luminița Ghivirigă, cercetător principal, Institutul de științe pedagogice).

— *Aspecte metodologice ale cercetării educației patriotice prin intermediul activităților extrașcolare* (Elena Irimie, cercetător științific, Sectorul de cercetare a activității pionierești C.N.O.P.).

Aceste comunicări au dezbătut probleme de importanță deosebită pentru mișcarea pionierească din țara noastră, relevînd valoarea practică a muncii educative judicios organizate și desfășurate, ca și valențele educative ale activităților pionierești care antrenează întregul colectiv.

În cadrul primei secții, cele mai multe comunicări s-au referit la valorificarea potențialului educativ ce-l oferă elementele de istorie locală în activitatea pionierească, gîndită și realizată, ca prim pas, în educația patriotică a pionierilor și școlarilor. De un succes remarcabil s-a bucurat comunicarea învățătorului Dinu T. C. Florea, comandant de detașament la Școala generală Condeiești-Bărcănești-Ilfov, care a reușit să antreneze pionierii în cercetarea trecutului istoric al comunei, ștergînd „colbul de pe cronice bătrîne" și aducînd mărturie documente despre existența satului încă din vremea domniei lui Mircea cel Bătrîn. Legenda *Condeiele lui Vodă* de la care și satul își trage numele — Condeiești — i-a entuziasmat pe copii, care astăzi se apleacă cu justificată mîndrie peste filele istoriei, cu dragoste și înțelegere. Pentru elevii acestui dascăl istoria este vie, trăiește și ține pasul cu realizările contemporane ale părinților lor care muncesc cu rîvnă și spor.

Pe linia acelorași preocupări au muncit și obținut realizări meritorii comandanții de unități și detașamente de la Școlile generale Budești Ciorogîrla, Daia, Giurgiu (nr. 4), Popești-Mihăilești, Cetatea Veche-Spanțov, care, fie în cadrul cercurilor de istorie și arheologie, fie prin activități cultural-artistice ori expoziții organizate cu pionierii și școlarii, au trezit interesul pentru trecutul istoric al comunei, antrenîndu-i în munca de cercetare științifică a vestigiilor ce se găsesc pe aceste meleaguri.

Cele mai multe comunicări susținute în cea de-a II-a secție s-au grupat în jurul următoarelor probleme : Rolul activităților muzicale și al serbărilor școlare în educația patriotică. Valorificarea culegerilor folclorice și a creațiilor literare ale pionierilor și școlarilor în scopul educării patriotismului. Contribuția emisiunilor de radio și T.V. la educarea patriotică a copiilor. Aportul activităților pionierești cultural-artistice la formarea concepției științifice despre lume și viață. Rolul directorului în finalizarea acțiunilor educative comune școlii și organizației pionierilor.

Pornind de la analiza concretă a programelor emisiunilor de radio și T.V. și a contribuției acestor emisiuni la educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist, profesorul Valentin Zălătușcă, comandant de detașament la școala generală Afumați, a desprins concluzia judicioasă că este necesară o îndrumare competentă a elevilor și părinților acestora cu privire la emisiunile de radio și televiziune, pe care le pot urmări elevii, pentru a înlătura efectele dăunătoare provocate de o audiție și vizionare lipsite de selectivitate.

Cu argumente concludente și exemple convingătoare, prof. Aurel Pilescu, comandant de detașament la Școala generală Crețești-Vidra, a relevat valențele educative ale revistelor școlare pionierești și măsura în care creațiile originale ale elevilor reflectă în imagini artistice patriotismul lor ardent și sincer.

Prețioase indicații metodologice a cuprins și comunicarea învățătorului Ioan Cenușaru, comandant de detașament la Școala generală Afumați, care, referindu-se la valențele educative ale serbărilor pionierești și ale brigăzilor de agitație, recomanda tact și căldură față de copii, înțelegerea universului lor spiritual, crearea climatului emoțional corespunzător, varietatea programelor artistice, și sublinia rolul confruntărilor competiționale

pentru antrenarea copiilor în activitățile cultural-artistice. De asemenea, reflectarea specificului local în textul brigăzilor artistice reprezintă o condiție esențială atît pentru reușita și atractivitatea programului, cît și pentru valoarea lui educativă.

În cea de-a III-a secție, aria problematică a comunicărilor a circumscris atît excursia și drumeția, ca forme apte să slujească educației patriotice, cît și munca — realizată în diferite ipostaze (cerc, expediție, cercetare, acțiune social-utilă), ca esențială condiție a existenței umane.

Metodic și competent ne-a convins de acest lucru atît expunerea profesorului Grigore Buduru, comandant de unitate la Școala generală nr. 2 Giurgiu, cu tema *Cercetarea științifică în cadrul expedițiilor „Cutezătorii"*, cît și filmul realizat cu acest prilej de membrii echipajului „Zăganul", care au străbătut un bogat traseu în munții Ciucaș.

Zdruncinînd ideea preconceputâ că Bărăganul obosește prin monotonie și nu oferă ochiului priveliști încîntătoare, conf. univ. dr. Constantin Mocanu, de la Academia de studii economice — București, în expunerea *Locuri pitorești din jud. Ilfov*, a demonstrat — că și pe aceste meleaguri există oaze de bucurie și desfătare pe lîngă care adesea trecem nepăsători.

Completînd și extinzînd la nivelul întregii țări resursele educative ale pitoresculul natural și ale peisajului industrial, conf. univ. dr. Claudiu Giurcăneanu, de la Academia de studii economice, în comunicarea *Geografia patriei, mijloc de educare patriotică a pionierilor și școlarilor*, a pledat cu entuziasm pentru organizarea excursiilor și drumețiilor, spre a cunoaște geografia patriei pe trasee cît mai variate, profitînd din plin de binefacerile naturii și de valoarea terapeutică a soarelui, apei și aerului.

Ceea ce constituie un spor de calitate la reușita acestui simpozion este faptul că la această manifestare au participat peste 300 de cadre didactice, angajate direct în mișcarea pionierească, iar la discuții și dezbateri și-au adus contribuția peste 180 de vorbitori. Cu acest prilej s-au făcut și propuneri valoroase, menite să contribuie la îmbunătățirea muncii cu pionierii în viitor.

Din unele comunicări, ca și din discuții, s-a desprins concluzia că este necesar să se pună un accent deosebit pe educația prin muncă a pionierilor și școlarilor, exemplul personal al adultului constituind un model demn de urmat pentru copii. De asemenea, s-a constatat că, deși Consiliul Național asigură o bază largă de informare pentru cadrele care muncesc cu pionierii, lucrările din colecțiile „Preludii" și „Mini-preludii" sînt în mică măsură cunoscute în școli.

Pentru a conferi muncii educative cu pionierii atributul „calitate" trebuie să se evite verbalismul, să se înlăture formalismul — acolo unde se mai manifestă — să se combată didacticismul în toate activitățile pionierești și să se situeze în prim plan acțiunea vie, dinamică, antrenantă și atrăgătoare.

Concluziile pe secții, ca și concluziile finale ale simpozionului au relevat utilitatea acestei manifestări științifice, care va reprezenta un nou imbold pentru educatorii din județul Ilfov în munca lor stăruitoare pentru educarea tinerei generații.

Publicarea în volum a tuturor comunicărilor prezentate la simpozion va înscrie o nouă pagină la acțiunea de constituire a pedagogiei muncii educative cu pionierii în patria noastră.

Prof. LUCIAN P. PANAIT
metodist, C.N.O.P.

O INIȚIATIVĂ A INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE

În sprijinul educației prin muncă a elevilor de liceu și pentru angajarea lor în activități care să le deschidă perspectiva unei profesionalizări rapide după absolvirea liceului, Institutul de cercetări pedagogice a organizat, în anul

școlar 1970—1971, la Liceul „Ion Neculce" din Capitală, un cerc experimental de biblioteconomie cu elevii claselor IX—XI. Acest cerc se adaugă celor de automobilism și de stenodactilografie, organizate în anii anteriori la același liceu, precum și celorlalte existente în școală.

Cercul de biblioteconomie își propune să familiarizeze elevii cu noțiuni teoretice și activități practice dintr-un domeniu de activitate intelectuală cu un pronunțat caracter aplicativ și să le dea sprijin la învățătură prin însușirea unor deprinderi științifice de muncă cu cartea. O primă temă studiată va fi : *Noțiuni generale de bibliologie.* În ședințele afectate acestei teme, elevii se vor putea edifica asupra unor termeni de specialitate, vor primi date referitoare la știința bibliologiei și la ramurile ei. De asemenea, ei vor afla unele date din istoricul bibliotecilor din antichitate, evul mediu, perioada Renașterii, date despre biblioteca modernă și apariția acestei științe în România, precum și date referitoare la bibliotecile din țara noastră. Această temă are în vedere completarea unor cunoștințe de cultură generală, absolut necesare elevilor la terminarea liceului. Ele vor dezvolta anumite noțiuni predate la istorie, la literatura română sau la literatura universală. Vor fi vizitate biblioteci în fondul cărora se găsesc ediții rare de cărți.

A doua temă a programei va fi : *Completarea colecțiilor.* În tratarea acestei teme, elevii vor căpăta noțiuni despre : colecția sau fondul de bibliotecă, criteriile de alcătuire și componența colecțiilor, mijloace de informare pentru completarea colecțiilor. Se va arăta că alcătuirea colecțiilor unei biblioteci este un proces ce se desfășoară în timp, este rezultatul completării curente, al achizițiilor anuale, ca și al eliminării periodice a publicațiilor care nu mai corespund din punct de vedere al conținutului, ori sînt deteriorate fizic datorită circulației lor intense. Această temă îi va introduce pe elevi în specificul muncii de bibliotecă. Pentru ilustrări și aplicații se va folosi biblioteca liceului.

La tema *Evidența publicațiilor*, elevii vor face cunoștință cu tehnica muncii de bibliotecă, vor primi noțiuni generale de prelucrare a cărților și periodicelor, își vor însuși principii de organizare a procesului de prelucrare, etapele prelucrării, așezarea fondului de publicații. Se vor vizita depozite de biblioteci, pentru a se arăta elevilor, pe concret, cele expuse în cadrul cercului.

Cu tema referitoare la *Catalogare* se va încheia primul an al cercului de biblioteconomie. Acum se vor studia tipurile de cataloage de bibliotecă, descrierea cărților și periodicelor. Tema necesită ore de practică, ce se vor desfășura, de asemenea, în biblioteca școlii.

În cadrul cercului, elevii se vor informa și vor desfășura activități în legătură cu : clasificarea zecimală, cotarea publicațiilor, sistematizarea și așezarea colecțiilor. O temă foarte importantă, care va fi mai mult dezvoltată, este *Bibliografia*, pentru că ea are atît o importanță teoretică, instructiv-educativă, cît și una practică. Din punct de vedere teoretic ea informează despre întreaga producție editorială, sistematizează, valorifică și recomandă literatura, arta, tehnica, științele cele mai înaintate din lume, ajută studiului individual, cît și instruirii autodidactice. Din punct de vedere practic, are un rol activ în prezentarea problemelor celor mai actuale, cum ar fi editarea cărților, comercializarea și răspîndirea lor. Totodată, ea constituie un instrument prețios în activitatea bibliotecarilor, dar și a specialiștilor din diferite domenii de activitate, ajută în munca bibliotecară pentru completarea fondului de cărți.

De asemenea vor mai fi studiate în cadrul cercului teme ca : istoria cărții și a tiparului, munca cu cititorii. Un asemenea bagaj de cunoștințe va contribui la însușirea unei tehnologii moderne a muncii intelectuale.

Cercul de biblioteconomie va trebui corelat cu însușirea unor limbi străine, a unor noțiuni de istoria științei și tehnicii, precum și cu noțiuni de stenodactilografie.

NINA JEMĂNEANU

CRITICĂ și BIBLIOGRAFIE

NATURA ȘI ORGANIZAREA PEDAGOGIEI ȘTIINȚIFICE *

Autorul acestei lucrări este un distins și eminent profesor și pedagog german.

Lucrarea lui Becker, pe care o recenzăm aici, este una de *epistemologie pedagogică*, în care autorul își pune o dublă problemă ; 1) Ce este pedagogia ? și 2) care sînt părțile ei ? Autorul găsește că la vîrsta sa (cca. 60 ani), după ce a asimilat o știință bogată și a meditat îndelung, își poate pune această problemă capitală, de a cărei rezolvare depinde tratarea întregului curs de pedagogie.

Drumul pe care autorul și l-a ales pentru cercetarea sa merită și el să fie scos în evidență. Mai întîi, ca om de o deosebită competență didactică, el indică soluțiile care se dau azi acestei probleme în literatura de specialitate, pentru ca numai după aceea să treacă la prezentarea punctului propriu de vedere.

În prima ordine de idei, Becker tratează, rînd pe rînd, concepția *clasică* (pedagogia știință *normativă* a educației) și teoria pedagogiei ca „știință *aplicată*" (ca psihologie, etică, sociologie etc. aplicate la educație), pentru a se opri ceva mai mult la teoria că pedagogia este o știință *descriptivă* a educației (R. Lochner) și a tipurilor ei (E. Krieck). Lui Becker nu-i scapă apoi din vedere nici alte încercări de determinare a esenței pedagogiei nici teoria *ermineutico-pragmatică* a lui Flitner, nici pedagogia *personalistă*, după care educația ajută pe individ să facă trecerea de la o „persoană *potențială*" la una realizată în forme superioare.

O dată această primă lucrare fiind împlinită, Becker trece la partea a doua, la răspunsul său pentru întrebarea dar ce e pedagogia ? spre a răspunde în mod ingenios : pedagogia este știința despre *homo educandus*. Multe științe tratează azi despre om; totuși, despre *homo educandus*, despre omul de educat, se ocupă numai pedagogia, luînd ca premisă formula: omul este un „animal educabile", adică dispus să primească instrucție și educație (p. 15) Becker precizează, în continuare, că de fapt educația — ca obiect al pedagogiei — înseamnă un proces de *spiritualizare* — fapt care obligă pedagogia la o legătură strînsă cu științele umaniste — și unul de *angajare* (engagement — p. 16).

În continuare, Becker propune o pedagogie care să facă trecerea de la „cercetarea din cărți", la studiul lucrărilor, al realității educative, știind că faptele de educație sînt fapte de responsabilitate pedagogică.

Trecînd la chestiunea a doua, Becker realizează în mod iscusit un multiplu tablou de „părți" ale pedagogiei. Mai întîi din punct de vedere al metodelor, el deosebește :

— pedagogia *istorică, comparată, empirică, ermineutică* și *fenomenologică* ;

— după relațiile cu științele învecinate; pedagogia *antropologică, psihologică, sociologica* și *biologică* ;

— după relația omului cu realitatea socială : pedagogia *individuală* sau a persoanei și pedagogia *socială* ;

— după relația cu categoriile de valori spirituale : didactica *generală*, care pregătește pentru relația cu toate valorile și didacticile *speciale*, fiecare din ele pregătind pentru relația cu o anumită categorie de valori (din istorie, literatură etc.);

— în raport cu vîrsta, Becker deosebește pedagogia *sugarului*, a copilului *mic*, a copilului de vîrstă *mijlocie*, a copilului de *vîrstă mare* și a *tînărului*.

El încheie acest tablou cu acel al pedagogiei *generale* și al celei *speciale*.

Expunînd mai sus bogata serie de teme, definiții și diviziuni din studiul lui H. Becker, considerăm necesar de relevat noi precizări făcute de autor. Mai întîi, el notează ideea de mare importanță că întreaga lucrare a urmărit să clarifice noțiuni și să asigure cititorului un grad cît mai înalt de înțelegere a diviziunilor pedagogiei. În al doilea rînd, autorul ține să observe, ca o vădită notă de modestie ca, prin lucrarea sa, el vrea numai să discute, chemînd și pe alți specialiști să reflecteze asupra unor probleme de mare însemnătate pentru pedadogie și pedagogi.

Personal, cred că lucrarea mai are și calitatea de a pune ordine în definirea pedagogiei ca știință, cît și în diviziunea ei pe părți. Mai trebuie de remarcat că lucrarea prof. Becker reflectă o informație bogată și la zi, o bună selecție a teoriilor și o cunoaștere sigură și profundă a acestora. Cel mult, ar fi de exprimat autorului dezideratul de a relua dubla sa temă, pentru a-i da o dezvoltare mai amplă.

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU

INSTRUCȚIE ȘI EDUCAȚIE*

Compartimentată în patru capitole (1. Ce este educația și care este legătura ei cu instrucția?; 2. Răspunde educația unor necesități obiective ?; 3. De ce poate educația să guverneze dezvoltarea personalității? și 4. Pași spre cultură), cartea lui O. Șafran, după ce definește ce este educația și arată care este legătura ei cu instrucția, demonstrează că prin funcția-i fundamentală în procesul dezvoltării omului „pune pe om în situația de a putea înțelege și schimba condițiile în care trăiește". Din această caracterizare rezultă că „scopul" este „un element constitutiv al educației, pentru că este de neînchipuit ca cineva să intervină ca educator, în procesul formării cuiva, fără să știe precis ce vrea să obțină prin această intervenție". În funcție de scopul propus, sînt folosite mijloacele cele mai potrivite, se asigură o cît mai corespunzătoare organizare a activității de a cărei desfășurare depinde obținerea rezultatului dorit.

Evidențiind faptul că educația poate să conducă la pregătirea multilaterală a omului (afirmația este valabilă numai în societățile lipsite de exploatare), autorul consideră că aceasta este posibilă numai în condițiile socialismului. Așadar, în condițiile simfoniei muncii constructive, scopul educației este „dezvoltarea multilaterală a personalității".

Întrebîndu-se ce înseamnă a fi un om multilateral dezvoltat, autorul răspunde că „în linii mari, este vorba despre un om înzestrat cu acele însușiri care-i îngăduie să răspundă în mod adecvat tuturor cerințelor pe care desăvîrșirea construcției socialiste le pune

---

* Hans Herbert Becker, *Über Wesen und Gliederung wissenschaftlicher Pädagogik*, Düsseldorf, 1970. 68 p.

* O. Șafran, *Instrucție și educație*, Editura enciclopedică (colecția „Orizonturi"), București, 1970.

în faţa sa, pentru a putea să participe activ şi creator la această realizare".

Pornind de la cerinţele pe care construcţia socialistă le pune în faţa individului, O. Şafran consideră că, în sistemul muncii educative, pedagogia marxistă preconizează că educaţia fizică, educaţia intelectuală (latura fundamentală, verigă de bază a educaţiei comuniste), educaţia politehnică, educaţia moral-cetăţenească şi educaţia estetică sînt principale laturi componente ale educaţiei comuniste, sistem fără de care nu se poate vorbi de un proces instructiv-educativ. În acest sens se face deseori afirmaţia că „tocmai în esenţa procesului de învăţămînt rezidă şi caracterul său educativ". Cu alte cuvinte, „tocmai fiindcă învăţămîntul este cunoaştere, el este şi cadrul cel mai potrivit pentru dezvoltarea proceselor de cunoaştere". Aşadar, „educaţia este tributară instrucţiei".

Astăzi, cînd fiecare sîntem educatorii şi educaţii acelora împreună cu care muncim şi trăim în efortul comun de zi cu zi, pentru a face ca ţara noastră să înflorească tot mai mult, graniţa dintre educator şi educat nu-şi mai păstrează conturul ca odinioară. Să fim proprii noştri educatori este imperativul, izvorît din nevoile reale ale societăţii socialiste, formulate cu limpezime de autor în cartea sa. Astfel, „atmosfera pe plan moral este o realizare cu atît mai remarcabilă, cu cît ea presupune de multe ori victorii, într-o luptă cu „un mod de a vedea" deja constituit, cu obiceiuri adînc înrădăcinate, la care trebuie să renunţăm. În arsenalul necesar pentru această luptă, instruirea ocupă, de asemenea, un loc de prim rang".

Nucleul dezvoltării spirituale a omului îl reprezintă desăvîrşirea profilului său moral, a cărui temelie este constituită de cunoaşterea şi însuşirea de către oameni a principiilor şi regulilor moralei comuniste. „Prinsul din zbor" şi „învăţarea mecanică" a unor teze sînt criticate pe bună dreptate de către autorul cărţii de faţă, pentru că o astfel de metodă nu conduce la formarea unei conştiinţe socialiste. Consecinţele folosirii unor astfel de modalităţi sînt dintre cele mai grave pentru respectivii indivizi.

Fără a da „sfaturi" sau „reţete", cartea lui O. Şafran constituie un interesant micromanual de psihopedagogie, care evidenţiază rolul instrucţiei şi educaţiei la realizarea progresului social-uman.

DUMITRU LAZĂR-SĂRĂIANU

O CULEGERE DE EXERCIŢII ŞI PROBLEME*

În ultimul timp se constată că se acordă o atenţie specială predării matematicii — atît în şcoala generală, cît şi la liceu şi facultate. Au luat fiinţă clase speciale cu elevi la această materie. La olimpiada tinerilor fizicieni şi matematicieni s-a lărgit limita de vîrstă a participanţilor ; la televiziune s-au introdus în program lecţii de matematică pentru clasele VIII—XII.

Există preocuparea de a se orienta de timpuriu activitatea matematică a elevilor spre domenii noi şi de mare calitate ca : automatizări, maşini cibernetice etc. Tehnica modernă care avansează în ritm rapid determină aceste cerinţe şcolii noastre de azi. Consfătuirile ţinute la Ministerul Învăţămîntului cu cadrele didactice care predau la şcolile tehnice şi la institutele politehnice au dezbătut problema pregătirii tinerilor pentru producţie. Baza învăţămîntului de toate gradele o constituie ceea ce se învaţă în primele clase (I—IV) şi în continuare (V—XII).

Pentru a înlesni însuşirea cunoştinţelor matematice în şcoli, se editează, pe lîngă manuale noi, şi culegeri de exerciţii şi probleme, material menit să întregească instrucţia matematică a elevilor.

La sfîrşitul anului 1970, Editura didactică şi pedagogică a publicat această *Culegere de exerciţii şi probleme de aritmetică pentru şcoala generală*. Lucrarea cuprinde materia ce se predă la clasele I—VI, iar prin exerciţiile şi problemele alcătuite metodic se face o corelaţie între cunoştinţele de matematică predate în primele patru clase şi cele însuşite în anii următori. Problema decalajului în pregătirea elevilor ce se observa la intrarea în clasa a V-a a constituit o preocupare permanentă a şcolii. Cartea este o încercare de a pune de acord, în flux continuu, predarea matematicii în tot ciclul şcolii generale şi cuprinde pe lîngă exerciţii şi probleme, o succintă prezentare a metodelor ce se folosesc în predarea aritmeticii.

Metodele de predare sînt urmate de exerciţii care urmăresc aplicarea teoriei în situaţii variate. De exemplu : se dă o problemă pe care autorii o rezolvă, arătînd atît procedeul de rezolvare cît şi organizarea calculelor. Mersul raţionamentului interesează, deci, deopotrivă calculele, ca şi efectuarea operaţiunilor.

S-ar putea aduce obiecţiunea că, prin prezentarea acestor îndrumări metodice, cartea ar avea caracterul unui manual de aritmetică. Lipsesc definiţiile, pe care le conţine numai manualul. Dar, aceste indicaţii succinte, care sînt pe cît de simple pe atît de cuprinzătoare şi uşor de înţeles, le socotesc binevenite pentru a organiza în mod unitar efortul intelectual al elevilor.

Cartea cuprinde materia împărţită pe grupe de clase : I şi a II-a, a III-a şi a IV-a, a V-a şi a VI-a. Am făcut însă constatarea că în prima parte s-a prezentat puţin material pentru clasa I. Poate că acest fapt este justificat, pentru că în clasa I factorul principal în predarea aritmeticii este metoda de predare şi activitatea învăţătorului, strîns legate de aceea a elevului.

Deosebit accent s-a pus în alcătuirea exerciţiilor şi problemelor privitoare la transformarea unităţilor de măsură şi aplicaţiile lor în diferite probleme.

În partea a doua a lucrării, s-au dezvoltat capitolele cu privire la divizibilitatea numerelor, operaţii cu fracţii ordinare, ridicarea la pătrat, rapoarte şi proporţii. Autorii s-au străduit să înfăţişeze întocmirea graficelor pe hîrtie milimetrică, sau pe caietele cu pătrăţele, iar datele problemelor sînt luate din viaţă, din toate sectoarele de producţie. Cel care construieşte aceste grafice sau diagrame simte o mare satisfacţie, constatînd progresul societăţii noastre socialiste. Această actualizare a conţinutului problemelor constituie o evidentă valoare a cărţii. Cartea mai cuprinde la sfîrşit două tabele. Primul este al unităţilor de măsură întîlnite în exerciţii şi probleme, iar al doilea cu-

* Victor I. Iliescu şi Nicolae F. Marinescu, *Culegere de exerciţii şi probleme de aritmetică pentru şcoala generală*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970.

prinde patratul și cubul numerelor de la 1 la 100.

Mai puțin accent se acordă în carte aspectelor moderne ale matematicilor, precum și exercițiilor și problemelor menite să dezvolte elevilor capacități specifice de a opera cu noțiuni și cunoștințe noi, deci înțelegerea matematicii în sensul transformărilor actuale ale științelor.

Înv. ION ZICHIȘAN

MIJLOACE TEHNICE AUDIO-VIZUALE ÎN PREDAREA ISTORIEI *

Apariția unui studiu de mai mari proporții cu un caracter monografic referitor la metodica predării istoriei constituie un fapt îmbucurător, cu atît mai mult cu cît astăzi posedăm un număr insuficient de astfel de lucrări.

În partea introductivă, după ce autorii arată că subiectul tratat prezintă unul din aspectele modernizării procesului de învățămînt, după ce analizează sfera și conținutul noțiunii de modernizare a acestui proces, fac o serie de considerații psiho-pedagogice care scot în evidență valoarea folosirii mijloacelor tehnice audio-vizuale pentru formarea gîndirii elevilor.

Mijloacele tehnice audio-vizuale moderne și metodica folosirii lor la lecție și în cadrul activităților în afara clasei constituie cele două capitole esențiale ale lucrării.

Autorii, după ce clasifică mijloacele tehnice audio-vizuale, după ce se ocupă de valoarea instructiv-educativă a lecțiilor de istorie în general, fac o amplă descriere a modului cum au utilizat materialele audio-vizuale în cadrul tuturor tipurilor de lecții (de comunicare de noi cunoștințe, de recapitulare, de control). Exemplele alese sînt variate și semnificative pentru a argumenta valoroasa parte teoretică psiho-pedagogică a lucrării.

Îndrumările concrete, rezultat al unei experiențe la catedră cu privire la pregătirea profesorului pentru organizarea și desfășurarea lecțiilor de istorie în care se folosesc mijloace tehnice audio-vizuale, precum și descrierea detaliată a aparatelor de proiecție și a modului lor de funcționare (capitolul al IV-lea), fac din această lucrare un îndrumător cu caracter practic deosebit de util pentru profesorii de istorie.

La sfîrșitul lucrării se dau date cu privire la cabinetul de istorie, la modul cum trebuie organizat acesta (utilarea lui cu materiale tehnice, moderne, audio-vizuale).

Din conținutul întregii lucrări rezultă necesitatea folosirii atît a metodelor zise „clasice" (tradiționale), cît și a celor moderne, legate de mijloacele tehnice audio-vizuale contemporane, a împletirii lor armonioase în cadrul desfășurării lecțiilor de istorie. Valoroase sînt și indicațiile bibliografice cu privire la diafilmele și diapozitivele pe care le posedăm astăzi la istorie, cît și bibliografia de specialitate indicată de autori.

CONSTANTIN DINU

EDUCAȚIA SANITARĂ*

Lucrarea prezintă un interes deosebit prin bogăția conținutului și prin faptul că precizează locul educației sanitare la încrucișarea științelor medicale, a celor sociale și educaționale. Se subliniază că în situația actuală de evoluție culturală și tehnico-științifică rolul educației sanitare a maselor este deosebit de important. Prezentul tratat este axat pe cele mai noi concepții, elaborate atît de organizații internaționale de specialitate, cît și de cercetătorii și educatorii sanitari din lumea întreagă. Ideile și concepțiile noi în domeniul educației sanitare sînt adaptate situației noastre locale, obiceiurilor și credințelor ; aplicabilitatea lor a fost verificată prin anchete și cercetări pe teren, prezentînd astfel garanția reușitei traducerii lor în fapt. Bibliografia universală — extrem de bogată — fundamentează toate tezele lucrării. Cele 13 capitole ale lucrării formează, după părerea noastră, trei părți fundamentale. Prima parte (cap. I—V) se ocupă de educația sanitară ca știință, stabilind atît parametrii, cît și obiectivele ei, precum și sfera lor de acțiune. Partea a doua (cap. V) este consacrată metodologiei cercetării științifice a educației sanitare. Ultima parte (cap. VI—XIII) se referă la metodele educației sanitare în general și pe diverse grupe de populație — după vîrstă și profesie — preșcolari, școlari, studenți, adulți (lucrători din industrie, comerț etc.).

Autorii subliniază că, astăzi, rolul educației sanitare nu mai este numai cel informativ, ci în același timp este și cel formativ, creînd stereotipe dinamice adecvate din frageda copilărie, asigurînd astfel un comportament igienic corespunzător necesităților condițiilor vieții moderne. De aici rezultă sarcina de bază a educației sanitare, adică pregătirea pentru viața sănătoasă, atît a copilului cît și a tînărului, subliniindu-se legătura relațională dintre educație și sănătate. Deși educația sanitară face parte integrantă din procesul instructiv-educativ, totuși ea este o știință de sine stătătoare. Educația sanitară, ca știință, după justa apreciere a autorilor, se compune din partea informativă — care constă în predarea și difuzarea cunoștințelor de igienă și profilaxie indispensabile în viața cotidiană, în producție etc. — precum și din acțiunea de combatere a părerilor și obiceiurilor greșite și neștiințifice înrădăcinate în mentalitatea unei mari părți a populației, care prezintă încă un grad important de ignorantă și slabe exigențe față de conduita igienico-sanitară.

În partea a doua a lucrării, care este consacrată cercetării științifice, se urmărește prezentarea tehnicilor adecvate în vederea determinării nivelului de cunoștințe al grupelor de populație cercetate, interesele și deprinderile lor igienice, precum și evaluarea eficienței unor forme de educație sanitară.

Se explică pe larg importanța și tehnica cercetărilor fundamentale, aplicative și operaționale, eșantionarea cercetărilor extensive și stratificate. Sînt expuse și alte tehnici de investigație, ca interviul, testele de afirmație etc. Este arătată importanța utilizării statisticii matematice în cercetarea educației sanitare, explicîndu-se pe larg atît tehnica investigațiilor, cît și aceea a prelucrării matematice a datelor obținute. Această parte este extrem de prețioasă

---

* T. Mucică, I. Cerghit, G. Ceacalopol, *Mijloace tehnice, audio-vizuale în predarea istoriei*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970. 175 p.

* P. Penciu, V. Pavlid, I. Dorobanțu, *Educația sanitară*. Editura medicală, București, 1970. 336 p.

pentru toţi cercetătorii din domeniul respectiv, dînd îndrumări tehnice şi stabilind modul de analizare a rezultatelor.

Ultima parte este consacrată metodelor generale de educaţie sanitară. În primul rînd sînt analizate criteriile de adresabilitate, după care sînt trecute în revistă şi explicate pe larg mijloacele de educaţie sanitară individuale, de grup şi prin comunicările de masă : cele orale, scrise, audio-vizuale, reprezentările scenice, filme, radio-televiziune. Aceste mijloace sînt descrise pe larg, metodic, analizîndu-se eficienţa fiecărui mod de educaţie sanitară pentru grupul respectiv.

Se abordează şi mijloacele moderne pentru educaţia sanitară a elevilor. Studiile făcute de autori pe grupe de elevi ai şcolilor generale au dovedit posibilitatea stimulării, dirijării şi dezvoltării interesului lor spre problemele de sănătate. Dintre mijloacele stimulative utilizate au avut mai mare efect următoarele : panoul ilustrat, exponatele combinate cu aplicări mobile şi mai ales mijloacele bazate pe principiul problematizării. Socotesc că această valoroasă metodă, căreia i s-a acordat numai o singură pagină de consideraţiuni teoretice, ar fi *meritat mai mult spaţiu*, ar fi trebuit exemplificată. Mai sînt explicate şi alte metode ca brainstorming, buzz-session, a proiectelor, cum şi metoda centrelor de interese. După aceste metode sînt redate pe larg mijloacele audio-vizuale : radioviziunea, discoviziunea, fonoviziunea, multiviziunea. Acţiunea conjugată prin asocierea mai multor mijloace pe care le recomandă autorii desigur este mai eficace.

În ceea ce priveşte educaţia sexuală a tineretului, autorii au o poziţie justă, arătînd, pe baza cercetărilor făcute pe teren, nivelul scăzut al cunoştinţelor în acest domeniu chiar la elevii clasei a XI-a, sursele empirice de informare şi nepregătirea părinţilor pentru această sarcină.

Se discută pe larg educaţia sanitară a studenţilor, a muncitorilor industriali, agricoli, precum şi problemele legate de ionizarea atmosferei, combaterea zgomotului, utilizarea stupefiantelor etc. Tratatul conţine o bogată informaţie filtrată prin prisma experienţei şi pregătirii autorilor, devenind astfel un îndreptar amplu şi complet de educaţie sanitară, unicul de acest gen în ţara noastră.

Dr. ANATOLE CRESSIN

„TÎNĂRUL LENINIST" (Serie nouă)

Apreciata publicaţie „Tînărul leninist", revistă de cultură social-politică pentru tineret a C.C. al U.T.C., a apărut în luna ianuarie a.c. într-un nou format care implică, aşa cum e şi firesc, o nouă machetare şi o restructurare în modul de prezentare a însuşi conţinutului. Fără să fie esenţială, forma de prezentare a unei reviste îşi are o justificare neîndoielnică, ea contribuind la consolidarea acelui flux real cititor-carte. Credem că, din acest punct de vedere, „Tînărul leninist", seria nouă, a făcut un salt evident. Faptul era cu atît mai necesar, cu cît publicaţia se adresează tineretului. Prin introducerea culorilor, a unei paginaţii diferenţiate (care, totuşi, îşi păstrează unitatea de ansamblu), prin desenele, vinietele şi titlurile cîşate, prin bogăţia ilustraţiilor mai ales, revista a căpătat vioiciune şi varietate, apropiindu-se mai mult de cititorii săi, lor însăşi fiindu-le caracteristice aceste trăsături. Într-un cuvînt vorbind despre noua formă de prezentare, revista este mai modernă, corespunzătoare cititorului tînăr din zilele noastre.

Am insistat asupra noii prezentări grafice a publicaţiei, pentru că ea a creat mai mari posibilităţi de abordare şi distribuire a conţinutului, problematica este mai largă şi mai variată, temele respective fiind tratate cu mai multă vioiciune şi cu mai multă precizie.

Numărul 1 (ianuarie 1971) cuprinde în sumar un amplu material premergător celui de-al IX-lea Congres al U.T.C., cîteva materiale premergătoare semicentenarului P.C.R., apoi o seamă de articole, anchete, eseuri şi informaţii, abordînd probleme deosebit de interesante în educarea tineretului, care răspund dorinţei lui de informare şi contribuie la formarea culturii generale a tînărului, în înţelesul actual al acestui concept. *Ştafeta cincinalelor, Carnet politic, Etica muncii, Integrarea socială a tineretului. Sexologie, Tribuna elevului* sînt numai cîteva titluri desprinse din numărul 1 al revistei.

Fără îndoială că revista „Tînărul leninist", seria nouă, se va bucura de o şi mai mare apreciere a cititorilor săi, de sprijinul oamenilor de ştiinţă şi cultură, care prin colaborările lor vor contribui cu competenţă la împlinirea cultural-ştiinţifică şi socială a vrednicului nostru tineret.

GEORGE NESTOR

NOTĂ

Luînd cunoştinţă de articolul Un plagiat **apărut în revista „Cronica" nr. 7 din 13 II. 1971 sub semnătura profesorului V. Uglea, colegiul de redacţie al „Revistei de pedagogie" precizează că a analizat sesizarea făcută de prof. V. Uglea, găsind-o pe deplin întemeiată. Colegiul dezaprobă abaterea de la etica muncii ştiinţifice săvîrşită de tov. Ioan Vlad cu prilejul elaborării articolului** Domnul Trandafir, **publicat în nr. 10/1966 al „Revistei de pedagogie". Articolul prof. V. Uglea, intitulat** Mihail Busuioc, **urmează să apară în nr. 4/1971 al „Revistei de pedagogie".**

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ № 3/1971

СОДЕРЖАНИЕ

Траян Поп, Классный руководитель в системе школьной воспитательной работы. ■ **Леон Цопа,** Интегральная социальная система и система образования ■ **Эмил Бэлдеску,** Учебник и телевидение ■ **Тибериу Богдан,** Отклонения в поведении молодежи ■ **Ион Чергит,** Формирование любви к Румынской коммунистической партии, существенная сторона патриотического воспитания ■ **Ион Г. Станчу,** Руководство Румынской коммунистической партии процессом демократизации образования в 1944—1947 гг ■ **Симион Г Поп,** Методология научного исследования и преподование общественных наук в трудах Лукрециу Пэтрэшкану ■ **Ромулус Крэчунеску,** Предпочтительные связи в классе учащихся и школьные результаты ■ **Василе Орош,** Програмирование и экспериментирование некоторых синтаксических категорий ■ **Екатерина Бартош,** Тест—объективное средство оценки знаний по иностранному языку ■ **Юлиан Ионашку,** Семинар по философии и самосознание подростков ■ **Чезар Кашериу,** Производительность урока по биологии ■ **Октав Оническу,** О модернизации содержання математики в гимназии ■ **Штефан Милку, Соломон Маркус, Николае Мэрджиняну, Георге Булгар,** Современость и понятие общего образования ■ **Ион Т. Раду.** В центре задач школы СССР — трудовое воспитание ■ **Ион Пэдурару, Ромэо Дэскэлеску,** Практические занятия в обшем образовании в Венгерской Народной Реепублики ■ **Мария Габря,** Воспитатели и судьба человечества ■ **Елена Молдован,** Экспериметальная школа в Морбинланге (Швеция) ■ **Александру Георгиу, Т. Мучика, М. Миронеску, Ж. Янку, Н. Дрэган,** Выставка «Технология образования» ■ **Ион Оргидан,** Сто лет со для учреждения Учительской семинарии в Бухаресте и Общества для обучения румынского народа ■ **Лучиан Г. Панаит,** Патриотическое воспитание пионеров и школьников посредством внешкольных занятий ■ **Нина Жемэняну,** Начало Иституга педагогических наук ■ **Штефан Бэрсэнеску,** „Über Wesen und Gliederung wiesenshaftlicher Pädagoghik" de X. Бекера ■ **Думитру Лазер—Сэрэяну,** „Обучение и воспитание" **О. Шафрана** ■ **Ион Зикишану,** „Сборник упражнений и задач для обшеобрзовательной школы" ■ **В. Илиеску и Н. Маринеску, Константин Дину** „Аудио — визуальные технические средства в преподавании истории" **Т. Мучикэ, И. Чергита, Г. Чакалопол** ■ **Анатолий Кресин,** „Санитарное воспитание" **П. Пенчу, В. Павлида, И. Доробанцу** ■ **Джордже Нестор,** Молодой ленинист".

REVUE DE PEDAGOGIE nr. 3/1971

Sommaire

■ **Traian Pop,** Le maître de classe dans le système du travail éducatif de l'école ■ **Leon Ţopa,** Le système social intégral et le système d'enseignement ■ **Emil Bălăescu,** Le livre scolaire et la TV ■ **Tiberiu Bogdan,** Les déviations de comportement chez la jeunesse ■ **Ioan Cerghit,** Education de l'amour pour le Parti Communiste, aspect essentiel de l'éducation patriotique ■ **Ion Gh. Stanciu,** La direction du processus de démocratisation de l'enseignement dans la période 1944—1947, par le Parti Communiste ■ **Simion I. Pop,** La méthodologie de la recherche scientifique et de l'enseignement des sciences sociales dans les oeuvres de Lucreţiu Pătrăşcanu ■ **Romulus Crăciunescu,** Relations préférentielles dans la classe d'élèves et résultats scolaires ■ **Valeriu Oros,** La programmation et l'expérimentation de quelques catégories syntactiques ■ **Ecaterina Bartoş,** Le test — moyen objectif d'appréciation des connaissances de langue étrangère ■ **Iulian Ionaşcu,** Le séminaire de philosophie et la conscience de soi-même de l'adolescent ■ **Cezar Căşeriu,** Le rendement de la lection des sciences biologiques ■ **Octav Onicescu,** Sur la modernisation du contenu des mathématiques au lycée ■ **Ştefan Milcu, Solomon Marcus, Nicolae Mărgineanu, Gheorghe Bulgăr,** Contemporanéité et le concept de culture générale ■ **Ion T. Radu,** L'éducation par le travail au centre des préoccupations de l'école de l'URSS ■ **Ion Păduraru, Romeo Dăscălescu,** Les activités pratiques dans l'enseignement de culture générale de la R. P. Hongroise ■ **Maria Gabrea,** Les éducateurs et le destin de l'humanité ■ **Elena Moldovan,** L'école d'expérimentation de Morbylanga (Suède) ■ **Alexandru Gheorghiu, T. Mucica, M. Mironescu, J. Iancu, N. Drăgan,** L'exposition „La technologie de l'enseignement" ■ **Ion Orghidan,** Un siècle dès la fondation de l'école normale de Bucarest

par la Société pour l'instruction du peuple roumain ■ **Lucian P. Panait,** L'éducation patriotique des pionniers et des écoliers par des activités extrascolaires ■ **Nina Jemăneanu,** Une initiative de l'Institut de recherches pédagogiques ■ **Ştefan Bârsănescu,** „Über Wesen und Gliederung wissenschaftlicher Pädagogik" par **H. Becker** ■ **Dumitru Lazăr-Sărăianu,** „Instruction et éducation" par **O. Şafran** ■ **Ion Zichişanu,** „Recueil d'exercices et de problèmes pour l'école générale" par **V. Iliescu et N. Marinescu** ■ **Constantin Dinu,** „Moyens audio-visuels dans l'enseignement de l'histoire" par **T. Mucica, I. Cerghit, G. Ceacalopol** ■ **Anatole Cressin,** „L'éducation sanitaire" par **P. Penciu, V. Pavlid, I. Dorobanţu** ■ **George Nestor,** „Tînărul leninist" („Le jeune léniniste").

REVIEW OF PEDAGOGICS 3/1971

Contents

Traian Pop, The Principal in the System of Educational Activity in School ■ **Leon Ţopa,** The Integrated Social System and the System of Education ■ **Emil Bâldescu,** The Handbook and Television ■ **Tiberiu Bogdan,** The Juvenile Deviating Behaviour ■ **Ioan Cerghit,** The Cultivation of Love for the Romanian Communist Party, an Essential Feature of the Patriotic Education ■ **Ion Gh. Stanciu,** The Leadership of the Romanian Communist Party in the Process of Educational Modernization in 1944—1947 ■ **Simion I. Pop,** The Methodology of Scientific Research and Teaching Social Sciences in Lucreţiu Pătrăşcanu's Works ■ **Romulus Crăciunescu,** The Preferential Relations in the Classroom and the School Results ■ **Valeriu Oros,** The Programming and Investigation of Some Syntactical Categories ■ **Ecaterina Bartoş,** The Test — an Objective Way of Judging the Foreign Language Knowledge ■ **Iulian Ionaşcu,** The Philosophy Seminar and the Self-Conscience of the Adolescent ■ **Cezar Căşeriu,** The Efficiency of the Lesson of Biology ■ **Octav Onicescu,** On the Modernization of Mathematics in the Lycée ■ **Ştefan Milcu, Solomon Marcus, Nicolae Mărgineanu, Gheorghe Bulgăr,** Contemporary Life and the Concept of General Culture ■ **Ion T. Radu,** In the Heart of the School Concern in the USSR — Education by Work ■ **Ion Păduraru, Romeo Dăscălescu,** The Practical Activities in the General Education in Hungary ■ **Maria Gabrea,** Educators and the Mankind's Fate ■ **Elena Moldovan,** The Experimental School in Morbylanga (Sweden) ■ **Alexandru Gheorghiu, T. Mucica, M. Mironescu, I. Iancu, N. Drăgan,** The Exhibition "Technology of Education" ■ **Ion Orghidan,** A Century Since the Creation of the Teachers' School in Bucharest of the Society for the Education of the Romanian People ■ **Lucian P. Panait,** The Patriotic Education of the Pioneers and Pupils by Extracurricular Activities ■ **Nina Jemăneanu,** An Initiative of the Institute of Educational Research ■ **Ştefan Bârsănescu,** „Über Wesen und Gliederung wissenschaftlicher Pädagogik" by **H. Beker** ■ **Dumitru Lazăr-Sărăianu,** "Instruction and Education" by **O. Şafran** ■ **Ion Zichişanu,** "Readings of Exercises and Problems for General School" by **V. Iliescu and N. Marinescu** ■ **Constantin Dinu,** "Technical Audio-Visual Aids in Teaching History" by **T. Mucica, I. Cerghit, C. Ceacalopol** ■ **Anatole Cressin,** "Sanitary Education" by **P. Penciu, V. Pavlid, I. Dorobanţu** ■ **George Nestor,** „Tînărul leninist" ("The Young Leninist").

SIBIU

Un grup de profesori din Sighetu Marmaţiei experimentează predarea programată (liniară) a geometriei în clasa a VII-a pe baza textelor tov. lector Ioan Stoian de la I.P.C.D.-Cluj. Sub îndrumarea prof. Gheorghe Berinde de la Liceul „Dragoş Vodă" din localitate, experimentul se desfăşoară după următorul orar :

Şcoala	Clasa	Profesor	Ziua şi ora
Şc. generală 3	a VII-a	Ana Szabo	miercuri 14—15 vineri 15—16
Şc. generală 10	a VII-a	Victor Szabo	luni 9—10 joi 11—12
Şc. generală 6	a VII-a	Ioan Dancus	marţi 9—10 sîmbătă 10—11

REAMINTIM CITITORILOR !

„Revista de pedagogie" va edita în curînd două suplimente :

1. Suplimentul consacrat *problemelor actuale ale învățămîntului la clasele I—IV.*

Dintre problemele abordate spicuim : caracterul creator al muncii învățătorilor, tehnologia didactică modernă, probleme de educație, intensificarea valorii formative a cunoștințelor în condițiile coborîrii vîrstei de școlarizare, metode și procedee eficiente folosite în predarea diferitelor discipline etc.

2. Suplimentul destinat *predării științelor sociale în școală.*

Vor fi incluse materiale privind predarea economiei politice, socialismului științific, istoriei, limbii și literaturii române, psihologiei, logicii, esteticii, conținînd ca trăsătură dominantă probleme actuale ale perfecționării tehnologiei didactice la aceste discipline. De asemenea, va cuprinde și materiale despre unele curente din gîndirea filozofică și pedagogică contemporană.

Prețul unui supliment este de 7 lei.

43 417

„Grafica nouă" — c. 177

LEI 5

I 4026

REVISTA DE PEDAGOGIE

4

ANUL XX * APRILIE, 1971

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

REVISTA DE PEDAGOGIE

ANUL XX ● APRILIE, 1971 ● Nr. 4

- IUL. 2005 11 IUL. 201

(97)

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU,
membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU,
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct
Institutul de ştiinţe pedagogice ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;

Prof univ. dr. DUMITRU SALADE,
membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. CONSTANŢA SORIK, secretar general de redacţie ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. COSTIN ŞTEFĂNESCU ;

Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor şef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU,
membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice ;

Prof. MARIN VIŞAN

Colectivul de redacţie : prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE.

Redacţia : str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sector 6 ; telefon 15.85.74
BUCUREŞTI

i 4026.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

4 1971

ANUL XX

U ... 2022

Pag.

G. Văideanu, R. Dăscălescu, V. Krasnaseschi, V. Caraba
Planul de cercetare și de acțiuni științifice al Institutului de cercetări pedagogice — 1971 3

Ion Rizescu
Eficiență sporită sistemului de perfecționare a cadrelor didactice din învățămîntul de cultură generală 16

Patița Silvestru
Democrația pionierească 24

■ **50 DE ANI DE LA CREAREA P.C.R.**

Tiberiu Trutzer
Participarea cadrelor didactice din țara noastră la lupta antifascistă . 29

George Beuran
Mișcări învățătorești influențate de P.C.R. 36

■ **STUDII**

Dumitru Salade
Particularități ale orientării școlare și profesionale în școala generală și în liceul teoretic 43

Gheorghe Zapan
Orientarea, selecția și autoorientarea profesională în perspectiva științei actuale 51

■ **CERCETĂRI — EXPERIMENTE**

Anton Vasilescu, Vasile Popeangă
Grupa de muncă în activitatea cercurilor școlare din liceu . . . 59

Paula Constantinescu-Stoleru
Învățarea creatoare 65

12919

Pag.

Gheorghe Corodescu
Procedee sociometrice în ajutorul perfecționării muncii diriginților . 70

Mihai Ghivirigă
Dirigintele și orientarea elevilor 74

■ **PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI ÎNVĂȚĂRII**

Tema : **Lecția — creație a profesorului și mijloc de stimulare a creativității elevilor**

Emilia Constantinescu, Nicolae Stănescu
Lecția de fizică 77

Ecaterina Csengeri
Lecția de biologie 81

Valentina Filipescu, Floarea Buzinschi
Lectură literară 83

Constantin Dinu, Rea.-Silvia Bărbuleanu
Lecția de istorie 86

Grigore Nicola, I. Mînzat
Lecția de psihologie (Învățarea prin descoperire) 91

A. Bălan, M. Boboc, M. Bocu, Gh. Cordea, V. Munteanu, N. Nichita, I. Orha, D. Silaghi
Locul laboratorului școlar în creșterea eficienței procesului învățării . 99

■ **PORTRETE DE ÎNVĂȚĂTORI**

Vasile Uglea
Mihai Busuioc 107

■ **PEDAGOGIE COMPARATĂ**

Aculin Cazacu
Curente și orientări sociologice contemporane în problemele educației și învățămîntului 111

■ **CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE**

Emilian Dimitriu
„Metodologia comparativă în educație și învățămînt" de *Stanciu Stoian* 119

Valeriu Oros
„Învățarea programată (structurală) a gramaticii" de *Nicolae Radu* . 120

Minodora Burciu
Cuvintele noi și manualele de limba română 122

* * * Grupul școlar pentru industria alimentară Sibiu 125

PLANUL DE CERCETĂRI ŞI DE ACŢIUNI ŞTIINŢIFICE AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE — 1971

GEORGE VĂIDEANU
ROMEO DĂSCĂLESCU
VLADIMIR KRASNASESCHI
VIRGIL CARABA

1. OBIECTIVE, CARACTERISTICI

1.1. Organizarea activităţii ştiinţifice a Institutului pe anul 1971 are în faţă un program elaborat al cercetării multilaterale şi multidisciplinare a învăţământului şi educaţiei, precum şi un plan de perspectivă de 5 ani *, prin care de fapt angajăm eforturile noastre în vederea creării premiselor şi a proiectării şcolii deceniului al IX-lea, în baza Directivelor C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învăţământului.

1.2. Parte integrantă a planului pe perioada 1971—1975, planul pe 1971 a fost elaborat în funcţie de : a) anumite priorităţi ; b) logica procesului de cercetare ; c) relaţii dintre teme, sectoare şi secţii. În acelaşi timp, planul urmăreşte : d) organizarea mai elastică şi mai funcţională a Institutului ; e) buna circulaţie a informaţiei între echipe ; f) colaborarea interdisciplinară.

1.3. Ţinînd seama de potenţialul uman de cercetare, cît şi de existenţa celorlalte unităţi de cercetare ale Ministerului Învăţămîntului, priorităţile fixate prin plan acopăr o parte din cele înscrise în planul ministerului şi din nevoile obiective ale învăţămîntului de cultură generală şi superior, care pot fi realizate cu resursele şi mijloacele materiale de care dispunem.

1.4. Pentru a imprima planului un astfel de caracter, a fost necesar să renunţăm, nu totdeauna fără sentimentul sacrificiului, la vechea noastră aspiraţie către tratarea exhaustivă a problemelor şcolii şi ale pedagogiei româneşti. Considerăm însă că faptul de a fi restrîns aria preocupărilor îşi va găsi compensaţia în aprofundarea temelor şi descoperirea unor soluţii temeinice.

1.5. Exprimată cantitativ, activitatea Institutului cuprinde în acest an :

— 24 teme de cercetare cu dotaţie de la buget ;
— 4 teme de cercetare pe bază de contracte şi
— 6 acţiuni ştiinţifice.

1.6. În planul pe 1971 capătă contur trei mari direcţii de cercetare :

— organizarea şi conţinutul învăţămîntului ;
— tehnologia procesului de învăţămînt ;
— eficienţa învăţămîntului.

---

* Tematica planului de cercetare pe anii 1971—1975 a fost publicată în nr. 6/1970 al „Revistei de pedagogie".

Aceste direcţii indică principalele obiective ale acţiunii noastre, cu alte cuvinte strădania de a da învăţămîntului şi educaţiei conţinutul şi organizarea care să corespundă cel mai bine perspectivelor de dezvoltare a ţării, preocuparea de a găsi şi pune în funcţiune metodologii şi tehnici didactice noi şi, în sfîrşit, căutarea asiduă a unor criterii sigure de evaluare a eficienţei acţiunii educaţionale. Se cercetează, astfel, teme privind corelaţia dintre învăţămîntul preşcolar, şcoala generală, învăţămîntul liceal şi învăţămîntul superior, atît sub raportul conţinutului şi metodelor, cît şi al organizării procesului de învăţămînt, elaborarea unui nou model al liceului pentru deceniul al IX-lea etc. Se acordă o importanţă deosebită cercetării condiţiilor integrării eficiente a tineretului în viaţa socială, prin orientarea şcolară şi profesională, educaţia prin muncă şi pentru muncă, educaţia permanentă etc. O pondere însemnată în planul de cercetare o au şi problemele prevenirii şi recuperării handicapului intelectual, ale optimizării învăţămîntului special şi ale prevenirii delincvenţei juvenile în mediul şcolar.

1.7 Planul înscrie şi unele direcţii noi de cercetare impuse de soluţionarea în spirit contemporan a problemelor învăţămîntului, cum sînt cercetările de taxonomia obiectivelor învăţămîntului, admiterea în învăţămîntul superior, practica pedagogică a studenţilor, ergonomia învăţămîntului, verificarea valorii formative şi aplicarea unor metode noi de învăţare (prin cooperare, prin descoperire etc.).

1.8. Noile cercetări au fost înscrise în plan fără înfiinţarea de noi sectoare şi fără suplimentarea schemei de personal. Singura măsură luată în acest sens a constat în distribuirea mai raţională a potenţialului de cercetare. Experienţa mai veche şi mai recentă din acest domeniu ne-a dovedit că interesele cercetării pot fi îmbinate cu exigenţele de ordin economico-financiar, dacă în interiorul structurii instituţionale introducem suficientă mobilitate şi elasticitate echipelor de cercetare, constituite după criteriul priorităţilor pe Institut şi în concordanţă cu interesele şi afinităţile cercetătorilor.

1.9. Cele trei mari domenii prezente în planul de cercetare (domenii care nu trebuie considerate ca rigide şi imuabile) au, pe lîngă temele lor specifice, un obiectiv de mare importanţă, care va galvaniza toate forţele din Institut : acela de a elabora modelul liceului pentru viitorul deceniu. Pentru abordarea acestei teme, care revine în proporţii variate, dar fără excepţie, tuturor secţiilor şi sectoarelor, s-a constituit o comisie de lansare, supraveghere şi coordonare unitară, pe lîngă conducerea Institutului.

Tema educaţia pentru şi prin muncă are un caracter asemănător, în sensul că va concentra energii din diferite specialităţi şi din diverse sectoare.

2. CONDIŢII

2.0. Planul porneşte de la premisa că potenţialul uman al Institutului a cîştigat în calitate şi experienţă echivalentul a ceea ce nu a obţinut în plus sau a pierdut numericeşte. Vizitele de documentare şi stagiile de specializare în străinătate au început să aducă şi vor aduce în această direcţie o contribuţie importantă.

2.1. Ceea ce am achiziţionat pînă acum se cere însă dezvoltat şi îmbogăţit prin contactul permanent şi sistematic cu şcoala, şi în primul rînd cu şcolile experimentale ale Institutului.

2.10. Condiţiile de lucru în aceste şcoli se vor îmbunătăţi continuu. La perfecţionarea organizării şi conducerii acestor şcoli, însă, urmează să contribuim şi noi, găsind necesar, tocmai de aceea, să înscriem în planul pe 1971 o cercetare anume care să ofere soluţii problemelor complexe ale şcolilor experimentale.

■ **2.11.** Stilul raporturilor noastre cu unităţile şcolare trebuie schimbat în aşa mod, încît personalul didactic care contribuie la cercetări să capete răspunderea, dar şi satisfacţiile corespunzătoare. Un asemenea obiectiv poate fi atins numai dacă, alături şi chiar înainte de măsurile administrative, personalul de cercetare însuşi va vedea în profesori colaboratori competenţi şi necesari investigaţiilor privitoare la învăţămînt, revenindu-ne obligaţia să contribuim nemijlocit la perfecţionarea plină de grijă a acestor colaboratori.

■ **2.2.** Urmărim valorificarea deplină a capacităţilor fiecărui cercetător şi în special a cadrelor tinere. În acest sens, conducerea mai multor teme a putut fi încredinţată şi altor persoane decît şefilor de sectoare — metodă verificată de mult timp în alte ţări. În viitor dorim să vedem şi cadre didactice intrate efectiv în echipele noastre de cercetare, devenind deci cercetători care vor împleti experienţa şcolară cu capacitatea ştiinţifică.

■ **2.3.** În spiritul inaugurat şi validat prin Colocviul naţional „Cercetarea interdisciplinară a învăţării" va fi de asemenea necesar să dezvoltăm colaborările cu alte institute de cercetare, cu laboratoare şi catedre din învăţămîntul superior.

■ **2.4.** Ca institut departamental, pus în serviciul politicii şcolare şi al modernizării practicii educaţionale, Institutul nostru trebuie să manifeste o deosebită grijă pentru operaţionalizarea cercetării, cu scopul de a facilita aplicarea promptă a rezultatelor.

■ **2.4.0.** Acest statut al Institutului potenţează o modalitate modernă şi fecundă de cercetare, denumită cercetare-acţiune. În principiu, această modalitate, cunoscută nouă, a căpătat unele implicaţii noi, mai ales după trecerea unităţilor de cercetare la principiul gestiunii economice.

■ **2.40.1.** Expresie a spiritului tehnologic, cercetarea-acţiune pune în evidenţă caracterul activ al cercetării, ca şi solicitarea pe care practica o adresează ştiinţei. Cercetarea devine activă prin experimentul social-pedagogic, desfăşurat, în cazul nostru, în şcoală, cu scopul de a corecta mereu traiectoria investigaţiei. Acţiunea de conducere şi didactică din învăţămînt utilizează, la rîndul ei, concluziile şi mai ales alternativele operaţionale furnizate de cercetare.

Cercetarea-acţiune integrează o pluralitate de discipline, pentru a elabora un proiect fundamentat ştiinţific şi care, după ce a fost verificat, să poată deveni un model aplicabil în practica curentă.

■ **2.5.** La nivelul raporturilor dintre Institut şi Minister, se cere subliniat că cercetarea-acţiune este sensibil stimulată prin încrederea ce ni se acordă, prin autonomia mai mare care ne-a fost atribuită într-o serie de probleme, ca şi prin promptitudinea valorificării rezultatelor.

■ **2.6.** A existat în proiectarea activităţii actuale a Institutului o grijă aparte pentru sporirea eficienţei economice a cercetării, experimentată în relaţia dintre costul cercetării şi valoarea ei ştiinţifică şi operaţională. Aceasta trebuie să rămînă o preocupare stabilă şi continuă a fiecărui colectiv de lucru şi a fiecărui cercetător.

■ **2.7.** În vederea reducerii continue a costului cercetărilor, este necesară îmbunătăţirea calitativă a lucrărilor, mai ales în sensul creşterii gradului de aplicativitate şi lărgirii căilor şi posibilităţilor de valorificare. Economicitatea cercetării variază totdeauna în funcţie de cifrele absolute ale costurilor şi totodată de raportul între costuri şi aplicaţii practice. Randamentul ştiinţific şi simţul gospodăresc sînt obiective egal de prioritare pentru întregul Institut şi pentru fiecare cercetător.

3. PERSPECTIVE, RECOMANDĂRI

3.0. Cercetarea-acțiune la care ne-am referit mai sus implică, în afară de condițiile instituționale și materiale ,o nouă mentalitate și atitudine la fiecare cercetător. O cercetare-acțiune se desfășoară pe multiple planuri — în școală, bibliotecă, laborator — se orientează spre valorificarea rezultatelor în primul rînd prin acțiuni directe asupra proceselor de învățămînt sau prin propunerea de măsuri ce urmează a fi luate de către minister. Eforturile cercetătorului se orientează spre o finalitate concretă, fără a-și pierde nimic din caracterul specific și din exigențele de rigoare ale oricărei cercetări științifice.

3.1. În același timp, cercetătorul angajat într-o cercetare-acțiune care se desfășoară și în cadrul gestiunii economice devine un organizator și un gospodar al propriei cercetări.

3.2. În cadrul investigațiilor din școală, cercetătorul devine un instructor în probleme de cercetare al personalului didactic antrenat în cercetare.

3.3. Neîndoielnic însă că principalele criterii de apreciere a unei cercetări rămîn caracterul științific al metodelor aplicate și exactitatea concluziilor. Ar fi o gravă eroare să se ignore sau să se subevalueze, în această ordine de idei, trăsăturile particulare și cerințele specifice ale travaliului omului de știință, ca și ale demersului său intelectual.

3.3.0. Se știe, spre exemplu, că o investigație se dovedește valoroasă chiar dacă nu confirmă ipoteza inițială, deoarece demarcă teritoriile infructuoase, pe care cercetările viitoare le vor putea evita. „Riscul" se înglobează economicește în succesul cercetării prin reducerea tatonărilor inutile, a pierderilor de timp și a risipei de energii.

3.3.1. Dimpotrivă, pe terenuri de cercetare mai stabile, devine oneros să nu stabilești încă din etapa inițială scopul și obiectivul cercetării, precum și soluțiile cele mai probabile care vor putea fi găsite grație ei. Documentarea exhaustivă devine în aceste condiții obligatorie, mai ales în legătură cu aspectele esențiale, pentru a nu reface pîrtii deschise de alții și a nu ezita acolo unde știința a ajuns la concluzii ferme.

3.4. Stabilirea ipotezei unei cercetări constituie și momentul ei esențial. Unilateralitatea în această direcție sărăcește cîmpul de investigație și creativitatea cercetătorului. Știința modernă lucrează în majoritatea cazurilor cu evantaie de ipoteze, verificate eșalonat, pe baza unei strategii formalizabile, pe baza teoriei jocurilor și a așteptării.

3.5. Cercetarea-acțiune este obligată să-și sporească raporturile de colaborare în țară și peste hotare, pentru a respecta principiile interdisciplinarității și pentru a facilita schimbul direct de experiență, impus de explozia informațională actuală.

3.6. Durata temelor înscrise în planul pe 1971 variază între un an și patru ani, în funcție de necesitățile experimentelor și ale validării lor. În general, temele cu durată mai scurtă sînt menite să creeze premise pentru cercetări ulterioare mai ample.

3.7. Planul nu va fi realizat cu ușurință. Sînt necesare, în acest scop, concentrarea eforturilor și disciplina întregului personal, utilizarea rațională și integrală a potențialului. Toate acestea impun ca o datorie de prim ordin a fiecărui cercetător de a se constitui în calitatea de organizator nemijlocit al activității proprii, preocupat permanent de drămuirea timpului, de raționalitatea și eficacitatea demersurilor, de operativitatea valorificărilor posibile.

CUPRINSUL PLANULUI PE 1971

A. **Cercetări cu dotație de la buget (D.1.—D.24)**

I. Organizarea și conținutul învățământului (D.1—D.14)

II. Tehnologia procesului de învățământ (D.15—D.17)

III. Eficiența învățământului (D.18—D.21)

IV. Tratate și lucrări de sinteză (D.22—D.24)

B. **Cercetări pe bază de contracte** (C.1—C.4)

C. **Acțiuni științifice** (A.1—A.6)

A. CERCETĂRI CU DOTAȚIE DE LA BUGET

Nr. crt.	Denumirea temei de cercetare	Importanța și scopul cercetării	Anul începerii și anul încheierii cercetării	Etape și faze ale cercetării în 1971	Beneficiarul rezultatelor cercetării	Valorificarea rezultatelor în 1971
0	1	2	3	4	5	6
	I. ORGANIZAREA ȘI CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI					
D. 1	**Corelația dintre învățământul preșcolar, școala generală, învățământul liceal și învățământul superior — cercetări experimentale.**	**Stabilirea modalităților de realizare a unor corelații optime între structurile, conținuturile și metodele învățământului pe diferitele lui trepte.**		a. **Elaborarea proiectului de cercetare.**	**Min. Inv.**	a. **Vor fi înaintate ministerului :**
	a. **Corelația dintre învățământul preșcolar și școala generală.**	**Cercetarea va sprijini deciziilor care-și propun să asigure unitatea sistemului de învățământ și trecerea treptată către sistemul de învățământ al viitorului.**		— **Investigație preliminară; elaborarea și aplicarea de probe de control.**		— **propuneri verificate experimental privind perfecționarea conținutului și a organizării procesului de învățământ și a tehnologiei didactice ;**
	NOTĂ. **Corelația dintre școala generală și liceu se studiază în cadrul temei D. 2.**		1970—1974	— **Analiza rezultatelor investigației preliminare. Cercetări (acțiuni) ameliorative în învățământul preșcolar și general (cl. I—VIII) din tr. I, a) anului școlar 1971—1972.**		— **modele de lecții.**
	b. **Tehnologia procesului instructiv-educativ la ultimele 2 clase de liceu.**	**Cercetarea căilor de perfecționare organizatorică-metodică a procesului de învățământ în clasele finale ale liceului, în scopul de a facilita integrarea elevilor în tehnologia didactică a învățământului superior.**	1971—1972	b. **Elaborarea proiectului de cercetare.** — **Experimentarea unor noi metode de predare la anul III al liceului.**		b. **Material informativ pentru minister.**

0	1	2	3	4	5	6
D. 2	Elaborarea și experimentarea unui nou model al liceului pentru deceniul al IX-lea.	În raport cu obiectivele generale ale învățământului pentru deceniul al IX-lea cercetarea urmărește : — determinarea locului liceului în ansamblul sistemului de învățământ ; — stabilirea structurii învățământului liceal ; — elaborarea și experimentarea unor variante de plan de învățământ pentru liceu ; — elaborarea și experimentarea programelor școlare la obiectele incluse în planurile respective de învățământ.	1971-1976	— Documentare. — Elaborarea unui studiu teoretic privind structura învățământului liceal. — Elaborarea proiectelor de cercetare. — Proiectele unor variante de plan de învățământ (30.XII)	Min. Inv.	— Studiu informativ pentru minister. — Variante de plan de învățământ (proiecte).
D. 3	Cercetări interdisciplinare privind perfecționarea modalităților de admitere în învățământul superior universitar.	Se urmărește perfecționarea concursului de admitere în învățământul superior, în sensul unei selecții mai riguroase, pe bază de aptitudini.	1971—1972	— Analiza rezultatelor unor concursuri anterioare. — Elaborarea unor noi probe și instrumente docimologice. — Aplicarea noilor forme și instrumente. — Prelucrarea rezultatelor parțiale	Min. Inv.	Propuneri de perfecționare a concursurilor de admitere.
D. 4	Practica pedagogică a studenților din universități (în colaborare cu catedrele de metodică ale universităților din București și din Cluj).	Se urmărește modernizarea practicii studenților — viitori profesori — în vederea optimizării integrării socio-profesionale a personalului didactic. — Elaborarea unui proiect de restructurare a practicii. — Organizarea unor grupe experimentale.	1971—1972	— Cercetare constatativă de teren asupra practicii pedagogice în centrele universitare București și Cluj. — Analiza comparativă a sistemelor de practică pedagogică.	Min. Inv.	— Studiu documentar privind practica pedagogică a studenților din alte țări.
D. 5	Procesul de formare a personalității în condițiile societății socialiste multilateral dezvoltate ; concretizarea idealului educativ ; integrarea educației școlare în educația permanentă.	Cercetarea își propune să releve trăsăturile personalității în raport cu sarcinile social-formative ale societății noastre. Se vor pune astfel bazele unei taxonomii a obiectivelor învățământului; se vor elabora principiile și metodologia optimizării	1971—1974	— Elaborarea proiectului de abordare interdisciplinară a cercetării. — Elaborarea și experimentarea instrumentelor de cercetare pe un lot reprezentativ de elevi din școli generale și licee. — Elaborarea concluziilor asupra fazei pilot și de-	Min. Inv.	— Informare către M. I. asupra rezultatelor preliminare ale fazei pilot.

0	1	2	3	4	5	6
		muncii educative în școală și în relațiile ei cu ceilalți factori educaționali.		finitivarea tehnicii de cercetare pentru faza intensivă din 1972.		
D. 6	Educația pentru și prin muncă a elevilor în perspectiva integrării lor sociale. Educația tehnologică în învățămîntul de cultură generală. Preprofesionalizarea elevilor din clasele IX—X.	Organizarea de noi activități practice ale elevilor și optimizarea celor existente pentru formarea unei culturi tehnologice, dezvoltarea dragostei de muncă și a priceperilor corespunzătoare. Elaborarea principiilor unui sistem educațional socio-integrativ prin încorporarea muncii ca obiect de învățămînt și corelarea acestui obiect cu celelalte.	1970—1973	— Studierea conținutului tehnologic al activităților tehnice-practice din școli. — Inițierea unor experimente de constituire a muncii ca obiect de învățămînt ; organizarea unor grupe experimentale cu profil preprofesional. — Depistarea și perfecționarea unor activități tehnice-practice organizate în școli în acord cu condițiile sociale, economice, și culturale locale. — Elaborarea pentru M. I. a unui studiu cu privire la experiența lucrărilor practice-tehnice în anul școlar 1970—1971, în trei județe.	Min. Inv.	— Studiul analitic privind activitățile practice în școlile generale și liceale din trei județe și primele rezultate ale experimentelor inițiate. — Propuneri pentru M. I. privind posibilitățile de optimizarea organizării activităților tehnice-practice și de valorificare a activităților prestate de elevi.
D. 7	Orientarea școlară și profesională în școala generală și liceu. Organizarea științifică a primelor laboratoare interșcolare de orientare școlară și profesională (la București, Cluj și Iași). Experimentarea instrumentelor de orientare școlară și profesională (fișe psihopedagogice, teste, chestionare, monografii, aparate).	Sprijinirea acțiunii de instituire a sistemului de orientare școlară și profesională, prin cercetări experimentale.	1971	— Organizarea a 3 laboratoare (la București, Cluj, Iași). — Stabilirea metodologiei de aplicare a instrumentelor și instruirea personalului. — Analiza comparativă a variantelor de laborator.	Min. Inv.	— Proiecte de organizare a laboratoarelor în diferite variante. — Instrumente validate și indicații metodologice.
D. 8	Cercetări de educație a. Studierea experimentală a valorii formative a unor metode noi : învățarea prin cooperare, învățarea prin descoperire, dramatizarea ca modalitate a predării.	a. Cercetările experimentale își propun să propage noi metode didactice și să releve valoarea educativă a acestora pe plan intelectual și moral.	1971—1972	a. Elaborarea proiectului de cercetare. — Instruirea profesorilor experimentatori. — Lansarea experimentelor. — Elaborarea concluziilor parțiale.	Min. Inv.	a. Studiu informativ asupra experimentelor lansate și asupra concluziilor parțiale.

0	1	2	3	4	5	6
	b. Reconsiderarea activității dirigintelui în lumina științei conducerii învățământului.	b. Perfecționarea proceselor educaționale și introducerea principiilor conducerii științifice la nivelul activității clasei de elevi.	1971	b. Precizarea principiilor științei conducerii aplicabile în microstructuri ale sistemului la învățământ. — Elaborarea unui nou proiect pentru munca dirigintelui și verificarea lui.		b. Se propune M.I. un îndreptar metodic pentru munca dirigintelui, cu un referat privind ameliorarea locului și rolului dirigenției în procesul instructiv-educativ.
	c. Sprijinirea procesului instructiv-educativ prin colaborarea școlii cu familia.	c. Elaborarea unui model al colaborării școlii cu familia. Se vor oferi soluții și vor fi introduse în practica școlii instrumente moderne de cercetare operațională a mediului educațional familial; cercetarea va prospecta acțiunile comune ale școlii și familiei pentru dezvoltarea multilatèrală a elevilor.	1971	c. Continuarea înregistrărilor concrete în școlile de bază începute în 1970. — Extinderea investigației la școli din localități urbane și rurale din diferite zone geografice. — Elaborarea lucrării finale.		c. Se propune M. I. un îndrumător metodic pentru cadrele didactice privind activitatea cu părinții elevilor.
D. 9	Restructurarea educației artistice în școala de cultură generală.	Realizarea unui model al educației artistice școlare pe baza progreselor estetice contemporane și ale funcțiilor sociale ale artei.	1971—1973	— Analiza locului actual și rolului artei în educația tineretului contemporan. — Elaborarea proiectului de cercetare. — Organizarea variantelor experimentale și instruirea profesorilor. — Lansarea experimentului. — Elaborarea concluziilor preliminare.	Min. Inv.	— Studiu constatativ asupra locului și rolului artei în educația tineretului școlar, cu o informare a M. I. asupra rezultatelor cercetării în etapa 1971 și a concluziilor ce se desprind pentru măsuri imediate cu caracter ameliorativ.
D. 10	Prevenirea și recuperarea handicapului intelectual în școala generală. Stabilirea instrumentelor de investigație (teste, chestionare, fișe). Elaborarea principiilor de organizare a claselor de recuperare.	Cercetarea este o contribuție la optimizarea învățământului general, prin stabilirea mijloacelor de prevenire și recuperare a handicapului școlar.	1971—1973	— Stabilirea concepției asupra handicapului intelectual în condiții de școlarizare. — Elaborarea instrumentelor de investigație, diferențiere și grupare a copiilor cu handicap școlar. Organizarea claselor experimentale de recuperare.	Min. Inv. Min. Sănătății Min. Muncii	— Instrumente necesare școlii pentru diferențierea elevilor, în vederea constituirii de clase omogene din punct de vedere intelectual. — Referat pentru M. I. privitor la acțiunea de recuperare intelectuală și organizare a claselor respective. — Lucrare pentru E.D.P.
D. 11	Optimizarea învățământului special (debili mintali, ambliopi, hipoacuzici).	Extinderea acțiunii de modernizare asupra învățământului special în scopul sporirii eficacității lui social-pedagogice și	1971—1973	— Analiza actualului sistem de învățământ special (din țara noastră și străinătate).	Min. Inv. Min. Sănătății Min. Muncii	— Prezentarea concluziilor dezbaterii proiectului de restructurare a învățământului special, cu propuneri privind realizarea

0	1	2	3	4	5	6
		al economicității formulelor de organizare.		— Elaborarea instrumentelor de verificare a eficienței intelectuale a învățămîntului special (teste, chestionare, fișe). — Elaborarea unui proiect de restructurare a învățămîntului special și supunerea dezbaterii publice a acestui proiect.		în practică a acestui proiect.
D. 12	Delincvența juvenilă — cercetarea cauzelor în mediul școlar și a măsurilor de prevenire și remediere.	Investigarea este o etapă și o parte componentă a cercetării care studiază multilateral delincvența juvenilă (Centrul de cercetare a probl. tineretului, Institutul de științe juridice etc.). Cercetarea Institutului urmărește aspectele prevenirii fenomenului în timpul școlarității și cu mijloace pedagogice.	1971—1973	— Elaborarea instrumentelor de cercetare (teste, chestionare, fișe). — Cercetare în mediul școlar. — Prelucrarea datelor și elaborarea studiului.	Min. Inv. M.A.I. Min. Sănătății Min. Muncii Min. Justiției	— Studiu asupra cauzelor predelincvenței în mediul școlar pentru Min. Inv.
D. 13	Studii de pedagogie istorică. Liceul în gîndirea pedagogică românească.	Studiul va reprezenta o contribuție la elaborarea modelului noului tip de liceu pe baza concluziilor desprinse din analiza experienței învățămîntului și a gîndirii pedagogice din țara noastră.	1971	— Studierea documentelor de epocă : legislația școlară, arhive, publicații, documentele recentelor aniversări, ale liceelor ș.a.). — Prelucrarea și analiza datelor. — Elaborarea studiului.	Min. Inv. Inst. șt. ped.	— Studiu documentar istoric asupra problemelor pe care le-a pus dezvoltarea învățămîntului liceal în România.
D. 14	Direcții și tendințe în modernizarea conținutului învățămîntului liceal în diferite țări.	Studiul va reprezenta o contribuție la elaborarea modelului noului tip de liceu prezentînd comparativ sistemele, planurile și programele de învățămînt liceal dintr-un număr de 12 țări.	1971—1972	— Studierea materialului informațional dintr-un număr de 12 țări cu învățămînt dezvoltat, cu privire la disciplinele matematică, fizică, chimie și biologie. — Obținerea de material documentar suplimentar prin schimb internațional. — Prelucrarea datelor și elaborarea studiului comparat.	Min. Inv. Inst. de șt. ped.	— Studiu documentar comparativ.
		II. TEHNOLOGIA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT				
D. 15	Restructurarea tehnologiei didactice în școala generală în lumina obiectivelor	Punerea de acord a tehnologiei didactice cu noile obiective și noile conținuturi ale învățămîntului.	1970—1973	— Analiza nivelului și a structurii tehnologiei didactice actuale pe eșantion reprezentativ.	Min. Inv.	— Studiu privind nivelul și structura tehnologiei didactice actuale (pentru M.I.).

0	1	2	3	4	5	6
	lor educaționale ; didactică practică.			— Elaborarea unei noi tehnologii în raport cu obiectivele educaționale.		
D. 16	Cercetări psihopedagogice fundamentate pe teoria modernă a învățării. a. Cercetarea experimentală a particularităților învățării (la biologie, aritmetică și fizică) în școala generală în lumina ciberneticii : teoria informației și algoritmizarea.	Sporirea randamentului învățării prin asimilarea teoriilor cibernetice în tehnologia didactică și prin luarea în considerare a specificului însușirii disciplinelor respective de către elevi.	1971—1974	a. Documentarea și elaborarea proiectului de cercetare. — Elaborarea instrumentelor de cercetare și definitivarea lor. — Cercetare preliminară în școlile de bază (în trim. I al anului școlar 1971—1972). — Lansarea caietelor de muncă independentă concepute pe structuri operaționale.	Min. Inv.	a. Studiu informativ pentru M. I.
	b. Instruirea programată în asimilarea limbii române și a limbilor străine (limba rusă).		1970—1975	b. Documentarea și elaborarea proiectului de cercetare. — Elaborarea de materiale programate și instrumente de verificare (teste) ; definitivarea acestora.		b. Materiale programate la limba română.
D. 17	Procedee didactice de folosire a instalației VERFIX în liceu, la obiectele : limba română și logică.	Se urmărește asimilarea în procesul de învățământ a unui mijloc tehnic de predare și verificare a cunoștințelor.	1970—1971	— Elaborarea de lecții experimentale. — Experimentarea lecțiilor și studierea eficienței didactice a instalației. — Elaborarea unui studiu metodic privind utilizarea instalației. — Propuneri pentru perfecționarea tehnică a instalației.	Min. Inv. și școlile care dispun de instalație VERFIX	— Se înaintează M. I. întreaga documentație indicată la coloana 4.
		III. EFICIENȚA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI				
D. 18	Evaluarea eficienței pedagogice a învățămîntului. Stabilirea criteriilor de evaluare, a indicatorilor și a instrumentelor (teste, chestionare, fișe).	Cercetarea va servi acțiunea de sporire a randamentului învățămîntului prin stabilirea științifică a factorilor eficienței pedagogice și prin validarea instrumentelor pentru evaluarea acesteia.	1970—1973	— Validarea instrumentelor cercetării prin aplicarea experimentală în licee. — Definitivarea instrumentelor și prelucrarea parțială a datelor obținute prin aplicarea lor.	Min. Inv. Inspectorate școlare ICPPD.	— Instrumente validate pt. evaluarea eficienței învățămîntului. — Studiu metodologic pentru aplicarea instrumentelor de evaluare a eficacității (pentru M. I.).

0	1	2	3	4	5	6
D. 19	Cercetări de ergonomie școlară. Măsurarea gradului de oboseală a elevilor din școala generală și liceu ca efect al solicitărilor fiziologice și psihice.	Cercetarea urmărește o mai bună organizare a relației elev-proces de învățămînt, în lumina principiilor ergonomice și creșterea pe această bază a eficienței muncii școlare.	1971—1973	— Stabilirea funcțiilor ameliorative ale ergonomiei școlare. — Cercetarea solicitărilor elevilor în școli generale și licee. — Prelucrarea datelor. — Interpretarea și sistematizarea rezultatelor obținute.	Min. Inv.	— Referat cu propuneri pt. M. I. și inspectorate școlare privind organizarea procesului de învățămînt în lumina cerințelor ergonomice.
D. 20	Cercetări prospective privind perfecționarea procesului de învățămînt.	Perfecționarea învățămîntului prin cercetări interdisciplinare și creșterea eficienței cercetărilor cu caracter *multidisciplinar* și prospectiv.	1971	— Valorificarea lucrărilor Colocviului național de pedagogie „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului" 1970. — Pregătirea Reuniunii experților în orientarea școlară și profesională — oct. 1971. — Pregătirea sesiunii generale a Colocviului, „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului" 1972.	Min. Inv.	— Prezentarea concluziilor și recomandărilor Colocviului național de pedagogie din 1970, și tipărirea volumelor cuprinzînd lucrările acestuia. — Elaborarea programelor celor 2 manifestări științifice interdisciplinare concepute ca cercetări-acțiuni.
D. 21	Organizarea și conducerea științifică a școlilor experimentale.	Aplicarea principiilor științei conducerii în organizarea și desfășurarea învățămîntului și a cercetărilor pedagogice.	1971—1972	— Analiza situației actuale și elaborarea proiectului de cercetare, cu un plan de *acțiuni pentru școlile* de bază, în anul școlar 1970—1971. — Îmbunătățirea regulamentului școlilor experimentale și stabilirea unui plan de acțiuni pentru anul școlar 1971—1972. — Studierea relațiilor dintre cercetare și practica școlară.	Min. Inv. Inst. șt. ped.	— Propuneri pentru conducerea Institutului de șt. pedagogice. — *Propuneri pentru M. I.* privitoare la perfecționarea relației dintre cercetarea pedagogică și practica școlară.

IV. TRATATE ȘI LUCRĂRI DE SINTEZĂ

D. 22	Studii monografice din istoria pedagogiei sec. XIX—XX (pentru vol. II și III din Tratatul de istoria pedagogiei românești).	Valorificarea de pe poziții materialist-istorice a gîndirii pedagogice și a dezvoltării învățămîntului din țara noastră.	1970—1972	— Elaborarea studiilor pt. vol. II, pentru imprimarea machetei. — Dezbaterea în colective de specialiști a lucrării.	Min. Inv.	— Prezentarea studiilor ce se vor include în vol. II al Tratatului.

0	1	2	3	4	5	6
D. 23	Dicţionar de pedagogie generală.	Lucrarea va aduce precizări şi interpretări ale terminologiei ştiinţelor pedagogice în lumina progreselor în acest domeniu. Dicţionarul va constitui un instrument de referinţe util tuturor educatorilor şi celorlalte cadre angajate în activitatea de învăţămînt şi cercetare pedagogică.	1970—1974	— Elaborarea articolelor de dicţionar conform eşalonării stabilite prin planul de cercetare. — Dezbateri periodice în colective de specialişti ale articolelor elaborate.	Min. Inv.	Termenii de dicţionar elaboraţi în proporţie de 15%.
D. 24	Studiul „Pregătirea copilului pentru modernizare economică şi tehnologică“	Lucrarea, efectuată prin cercetare concretă, îşi propune să studieze procesul integrării profesionale a unui grup restrins de tineri muncitori dintr-un număr de cinci întreprinderi industriale cu profil de producţie diferit.	1971	— Prelucrarea datelor înregistrate. — Elaborarea unui referat care va fi trimis la Institutul de cercetări pentru dezvoltarea socială al O.N.U. (I.R.N.U.D.) şi a situaţiei înregistrărilor de teren (date centralizate).	Min. Inv.	Referat final, care se trimite la I. R. N. U. D. — Geneva.

B. CERCETĂRI PE BAZĂ DE CONTRACTE

Nr. crt.	Denumirea temei de cercetare	Fazele de executare în 1971	Beneficiarul
C. 1	Organizarea ştiinţifică a învăţămîntului profesional şi a uceniciei la locul de muncă în Combinatul de pielărie şi încălţăminte Cluj.	— documentare — elab. metode — aplicarea metodelor în selecţia candidaţilor la şcoala profesională a Combinatului.	Combinatul de pielărie şi încălţăminte Cluj.
C. 2	Organizarea ştiinţifică a învăţămîntului profesional şi uceniciei la locul de muncă în Combinatul de porţelan Cluj.	— documentare — elab. metode — aplicarea metodelor în selecţia candidaţilor la şcoala profesională a Combinatului.	Combinatul de porţelan Cluj.
C. 3	Folosirea televiziunii ca mijloc de învăţămînt. Elaborarea de telelecţii ; metodologia elaborării. Demonstrarea integrării televiziunii în procesul de învăţămînt. Codul de îndrumare a teleprofesorilor.	— validare şi prezentare de telelecţii. — curs de pregătire pentru teleprofesori (I. III—1.VI.1971). — protocol pentru M. I. cu soluţii pentru un model de T.V. integrată.	Min. Inv.
C. 4	Cercetări experimentale privind introducerea în practica şcolară a unor mijloace tehnice noi de învăţămînt.	— experimentarea pedagogică a invenţiilor trimise de M. I. pentru aviz ştiinţific (conform contractului).	Min. Inv.

C. ACȚIUNI ȘTIINȚIFICE

Nr. crt.	Denumirea acțiunii	Scopul acțiunii	Data	Participanți
A. 1	Sesiune festivă de comunicări științifice	Sărbătorirea aniversării semicentenarului P.C.R.	aprilie	— cercetătorii Institutului — invitați
A 2	Microsesiunea tinerilor cercetători.	Schimb de experiență între cercetătorii tineri din diferite institute de cercetare și din învățământul superior privind „Perfecționarea metodologică a cercetării științifice".	iunie	— tineri cercetători din diferite institute de cercetare și din învățământul superior. — reprezentanți ai Academiei R.S.R. și ai Academiei de științe sociale și politice.
A. 3	Simpozion de pedagogie specială.	Punerea în dezbatere a tezelor și a proiectului de reorganizare a învățământului special.	septembrie	— specialiști în organizarea învățământului și defectologi din instituții centrale, institute de cercetări, catedre universitare și din școli speciale ; — reprezentanți ai Academiei de științe sociale și politice, Secția de psihologie-pedagogie.
A. 4	Colocviul „Cercetarea interdisciplinară a învățământului". Reuniunea experților în orientarea școlară și profesională.	Organizarea și valorificarea unor cercetări pluridisciplinare din domeniul orientării școlare și profesionale. Dezbaterea unui proiect de — „Sistem al orientării școlare și profesionale" din țara noastră.	octombrie	Specialiști în orientarea școlară și profesională din instituții centrale, învățământ superior, liceal și școli generale, cadre didactice, economiști, medici, sociologi ș.a.
A. 5	Dezbaterea „Educația tehnologică. Legarea învățământului cu practica".	— Definirea culturii tehnologice ca o componentă a culturii generale moderne. — Elaborarea unor teze referitoare la legarea învățământului cu practica.	noiembrie	Specialiști, cadre didactice, cercetători științifici.
A. 6	Dezbaterea „Pregătirea profesorului pentru școala modernă".	— Elaborarea unui sistem de recomandări privind acordul între pregătirea pedagogică și cea de specialitate a profesorilor și între exigențele din învățământul liceal și pregătirea de specialitate a viitorilor profesori.	mai	Conducători din instituții de învățământ superior și mediu, cadre didactice, cercetători.

EFICIENȚĂ SPORITĂ SISTEMULUI DE PERFECȚIONARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL DE CULTURĂ GENERALĂ

Prof. ION RIZESCU

Școala de toate gradele este pusă astăzi în fața unor noi și însemnate răspunderi. Științele înregistrează progrese uluitoare, cu ample repercursiuni asupra conținutului învățămîntului de toate gradele. Opera de adaptare a sistemului nostru școlar la nevoile societății moderne reclamă stringent o ridicare și o lărgire a calificării dascălilor, chemați să-i pregătească pe tineri pentru a trăi și a munci în contextul unei vieți sociale din ce în ce mai complexe. Iată temeiuri în plus pentru a acționa cu hotărîre, în spiritul recentelor documente de partid și de stat [1], în vederea îmbunătățirii și sporirii eficienței sistemului de perfecționare de care dispune învățămîntul nostru. Eforturile în această direcție se încadrează organic în suflul novator și dinamic în care se înfăptuiesc sarcinile din programul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, adoptat de Congresul al X-lea al partidului nostru. „Perfecționarea continuă a pregătirii profesionale a salariaților — se arată în *Legea privind perfecționarea pregătirii profesionale a lucrătorilor din unitățile socialiste* — constituie o latură esențială a politicii Partidului Comunist Român de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate" [2].

Atenția acordată de partid acestui important aspect al vieții sociale este pe deplin justificată. O societate modernă nu poate fi construită decît stăpînind temeinic tot ce a creat mai valoros știința și tehnica contemporană. Avîntul economiei și culturii, lărgirea continuă a democrației socialiste prin antrenarea fiecărui cetățean la dezbaterea problemelor sociale și luarea deciziilor, nu pot fi concepute fără continua perfecționare a cunoștințelor de specialitate, fără ridicarea nivelului de pregătire politică și ideologică. Meritul incontestabil al Legii privind perfecționarea pregătirii profesionale a lucrătorilor din unitățile socialiste de stat este că statuează, pentru prima dată în istoria țării, sarcinile educației permanente ale creatorilor bunurilor materiale și spirituale, racordează sistemul național de împrospătare și îmbogățire a cunoștințelor acestora la planurile de perspectivă ale dezvoltării multilaterale a României, că oferă, în același timp, cadrul general de aplicare a sistemului național de perfecționare la specificul fiecărui domeniu de activitate. În climatul creat de lucrările Plenarei C.C. al P.C.R. din 10—11 februarie, „împrospătarea și îmbogățirea sistematică a cunoștințelor profesionale în pas cu noile cuceriri ale științei și tehnicii constituie o înaltă îndatorire patriotică a tuturor cetățenilor țării", [3] deci și a celor cărora le este încredințată formarea tinerei generații.

Pentru educatoare, învățători și profesori perfecționarea are o semnificație suplimentară. Ei nu se pot mărgini ca tot restul vieții să-i învețe pe alții ceea ce ei înșiși au învățat cîndva. Menirea perfecționării pentru aceștia este de a actualiza cunoștințele de specialitate, de a explica problemele noi ale teoriei învățării, de a deprinde pe profesor cu mijloacele tehnice care se folosesc în școală, de a facilita înțelegerea obiectivelor și scopurilor generale, actuale, ale educației, în sfîrșit, de a le oferi cunoașterea problemelor de organizare, conducere și admi-

---

[1] *Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la încheierea lucrărilor Plenarei C.C. al P.C.R. din 10-11 februarie 1971.*
[2] *Lege privind perfecționarea pregătirii profesionale a lucrătorilor din unitățile socialiste.*
[3] Doc. citat.

nistrare a învățământului. Prin toate formele sistemului nostru de perfecționare va trebui să acționăm împotriva rutinei și anchilozării, să deschidem noi orizonturi de muncă instructiv-educativă, să formăm deprinderea tuturor celor ce slujesc catedra de a transmite elevilor lor fiorul creației.

Mentalitatea profesor purtător și transmițător de informații, iar elevul „dispozitiv de memorare" [4] trebuie grabnic depășită. Problema esențială care se pune pentru orice tînăr absolvent al sistemului nostru de învățămînt este aceea a împlinirilor, a folosirii fructuoase a cunoștințelor pentru creația științifică și tehnică, literară și artistică, pentru progresul social. În aceste condiții, datoria omului de la catedră este să educe cutezanța gîndirii, spiritul descoperirilor, al cercetărilor, al inovației, să călăuzească căutările, să arate căile și metodele cu ajutorul cărora gîndirea umană își poate obține împlinirile. Iată de ce credem că ampla acțiune de perfecționare a cadrelor, desfășurată sub conducerea partidului nostru, are pentru personalul din învățămînt specificul ei și tocmai acest specific cere o exigență și o responsabilitate sporită.

Evident, în ultimii ani s-au obținut rezultate însemnate în aplicarea sistemului de perfecționare prevăzut în *Statutul personalului didactic*. După înființarea Institutului central de perfecționare a personalului didactic și reorganizarea filialelor sale, cu participarea intensă a inspectoratelor școlare județene și a societăților științifice ale cadrelor didactice, s-au extins cursurile, instructajele, consfătuirile pe diferite probleme pentru educatoare, învățători și profesori, au fost organizate sesiuni metodico-științifice la care cercetătorii științifici din domeniul pedagogiei au ținut comunicări în legătură cu rezultatele experimentelor, ale cercetărilor efectuate în școală.

În structura noilor planuri de învățămînt destinate perfecționării cadrelor didactice s-a prevăzut ca 2/3 din ore să fie folosite pentru informarea științifică de specialitate, iar 1/3 pentru problemele de pedagogie și metodică. În anul 1970, au fost elaborate cu sprijinul catedrelor universitare peste 100 programe pentru studiul individual, care încorporează în conținutul lor datele noi ale fiecărei discipline, recomandări bibliografice din materiale de actualitate.

La cursurile de perfecționare au fost cuprinși în acești doi ani 4 700 profesori de diferite specialități, 150 directori ai școlilor generale și 75 directori ai liceelor, iar la cele pentru pregătirea în vederea obținerii gradelor didactice cca 16 000 educatoare, învățători și profesori. În afară de aceștia, învățătorii care predau la clasele I, profesorii de la clasele IX—X ale școlii generale, psihologii școlari, cadrele care lucrează în învățămîntul special au participat la instructaje de 3—5 zile. Pentru cadrele didactice care predau științele sociale s-au organizat, cu sprijinul nemijlocit al comitetelor județene de partid, cursuri de scurtă durată, seminarii și dezbateri pe probleme actuale din lumea contemporană, ale educației politico-ideologice și ateist-științifice a elevilor.

Intrucît problema esențială în perfecționarea profesională a personalului didactic este cea a efortului continuu al profesorului însuși pe calea studiului individual, pași promițători s-au făcut și în asigurarea documentării și informării acestuia. Biblioteca centrală pedagogică a pus la dispoziția cadrelor din învățămînt colecțiile sale de documente primare (cărți și reviste), colecții dezvoltate în ultimii ani tocmai pentru a răspunde nevoilor celor ce-și desfășoară activitatea în școlile de cultură generală, a elaborat publicații documentare și referative, peste 700 bibliografii și 30 studii de sinteză pe probleme cum ar fi:

[4] N. G. Volkov, *Sociologia științei*, Ed. politică, 1969, p. 287.

Conținutul învățămîntului liceal, Structura anului școlar, Conducerea învățămîntului, Conținutul și organizarea orei educative etc., a editat fișe de lectură pe temele : *Planificarea și conducerea învățămîntului, Probleme actuale de didactică și educație.* Începînd cu anul 1970, tirajul publicațiilor Bibliotecii centrale pedagogice a crescut de la 1 500 exemplare la circa 10 000 exemplare, fapt care permite difuzarea lor pînă la nivelul liceelor și al școlilor de 10 ani. O formă de sprijinire a cadrelor didactice în documentarea lor o constituie și împrumutul de cărți prin Biblioteca centrală pedagogică care, în cursul acestui an, a avut legături cu 3 955 școli, cărora a reușit să le pună la dispoziție peste 20 000 de volume.

Perfecționarea personalului didactic este tot mai viu susținută de cele 10 societăți științifice ale cadrelor didactice în cadrul cărora activează peste 20 000 cadre didactice din învățămîntul de cultură generală, profesional, tehnic, liceal de specialitate și superior. Societățile au organizat numeroase manifestări științifice și cu caracter metodic : conferințe, colocvii, consfătuiri, cursuri și tabere de vară, aplicații practice în laboratoare sau pe teren, consultații pe probleme de specialitate, excursii, concursuri, au editat un număr însemnat de publicații. Numai în anii 1969—1970 s-au organizat peste 450 sesiuni științifice, simpozioane, colocvii și aproximativ 1 500 conferințe, la care au participat un număr însemnat de cadre didactice, mai ales din localitățile de reședință ale filialelor și subfilialelor. De o bună primire s-au bucurat colocviile : *Teoria probabilităților* și *Geometria algebrică ;* simpozioanele : *Fizica și chimia polimerilor, Fizica nucleară teoretică, Realizările geografiei românești în ultimul sfert de veac ;* sesiunile științifice : *Pregătirea postuniversitară a profesorilor de geografie, Romantismul românesc și romantismul european. Lingvistica aplicată și modernizarea predării limbilor moderne, Lenin și știința istorică ;* cursurile-tabără organizate de societățile de istorie, geografie, biologie. În același timp, societățile științifice au stimulat folosirea în procesul de învățămînt a metodelor și mijloacelor noi de predare, au sprijinit cercetarea științifică a cadrelor didactice și munca de valorificare a rezultatelor obținute, procesul de îmbunătățire a programelor școlare, au răspîndit prin publicațiile de care dispun lucrările valoroase ale cadrelor didactice și ale cercetătorilor.

Casele județene ale membrilor corpului didactic, înființate în 36 județe, își fac tot mai mult simțită prezența în munca de informare științifică și metodică, prin organizarea unor consfătuiri, conferințe, expoziții. Acțiunile acestor instituții sînt sprijinite de unele cadre universitare, cercetători ai Institutului de științe pedagogice, specialiști din alte domenii, activiști din aparatul de partid și de stat.

Un număr de aproximativ 5 000 cadre didactice au fost antrenate la elaborarea comunicărilor și referatelor ținute la cele două manifestări științifice organizate în cadrul „Anul internațional al educației" : Colocviul cu tema *Rolul și locul educatorului în procesul de modernizare a învățămîntului* și Colocviul național de pedagogie cu tema *Cercetarea interdisciplinară în domeniul instrucției și al educației.*

Semnificativ este faptul că în perioada anilor 1969—1970 la examenele pentru definitivarea în învățămînt s-au prezentat 12 910 cadre didactice și au promovat examenul, în condițiile unei exigențe sporite, 10 470, ceea ce înseamnă că 2 440 — 18,8% — cadre didactice nu au dovedit pregătirea necesară pentru definitivarea în învățămînt. La colocviul pentru obținerea gradului II s-au prezentat 4 097 candidați și au fost admiși 3 508, un număr de 598 — 14,4% fiind respinși, fapt

ce atestă evoluția necorespunzătoare a unui număr însemnat de profesori după definitivarea în învățămînt.

Examenele de definitivare, de obținere a gradului II, cît și concursurile pentru ocuparea catedrelor vacante din unele municipii arată că există încă un procent destul de mare de educatoare, învățători și profesori care nu au o pregătire corespunzătoare exigențelor actuale. Astfel, examenul de definitivare la educatoare a scos la iveală pregătirea mediocră a multor candidate. Din cele 283 educatoare prezentate la examen au promovat numai 180 (63,7% față de 87,5% în 1968 și 89% în 1969), din care multe cu medii la limită. Cultura literară se reduce la memorarea de circumstanță a cîtorva capitole din manualul de liceu, despre operele prevăzute în programe; cunoștințele de pedagogie și psihologie preșcolară sînt slab însușite, ceea ce face ca activitatea profesională a multor educatoare să fie desfășurată, de cele mai multe ori, empiric. La examenul pentru *învățători*, din cei 2 124 prezentați au reușit 1 479 (69,7% față de 98,5% în 1967 și 80% în 1969). Nivelul general de pregătire a candidaților la limba și literatura română a fost apreciat de comisii ca submediocru. La proba scrisă au fost respinși 18,8% din candidați, iar 46,3% dintre ei au promovat cu nota limită. În analiza literară a operelor prevăzute de programa examenului mulți s-au mărginit la povestirea conținutului. La gramatică au reușit să facă unele analize care au evidențiat, de altfel, lacunele grave pe care le au absolvenții liceelor pedagogice în înțelegerea sistemului funcțional al limbii române. La matematică, procentul mic al celor respinși (6,8%) și cel relativ mare al candidaților care au obținut note de 9 și 10 (24%) situează nivelul de reușită la această probă cu mult deasupra celui de limbă și literatură română. Totuși, răspunsurile unor candidați au fost sub cerințele programei, mai ales la capitolele: noțiuni elementare despre mulțimi, sisteme de enumerație, divizibilitate, mărimi proporționale.

La examenul pentru *profesori*, din 7 605 candidați au reușit 5 267 (69,1%). Cel mai mic procentaj de candidați admiși s-a înregistrat la matematică — 46,7%, la limba engleză — 60,3%, la fizică — 64,3%, la chimie — 69,3%. Comparativ cu situația din ultimii cinci ani, numărul profesorilor respinși la definitivat a crescut apreciabil (de la 12,9% în 1966, la 30,9% în 1970).

Atît probele scrise, cît și cele orale au arătat că unii profesori au lacune în pregătirea de specialitate. De pildă, la limba și literatura română, persistă interpretările simpliste, o vădită lipsă de contact direct cu opera scriitorilor, cu corolarul firesc al clișeelor de comentariu școlăresc, al prevalenței rezumatelor puse cap la cap față de interpretarea critică autentică, neputința de a surprinde nota definitorie a personalității scriitorilor, lipsa deprinderii de a privi literatura sub aspectul ei specific de artă, necunoașterea curentelor și a direcțiilor mari de dezvoltare a literaturii noastre. În domeniul limbii sînt cunoscute satisfăcător numai problemele de gramatică ce se predau în școală. Candidații au dovedit că nu sînt la curent cu problemele de teorie și istorie a gramaticii la nivelul ce se pretinde unui specialist, au slabe cunoștințe de fonetică, de lexic, de lingvistică generală.

Principalele neajunsuri semnalate la examenele cu profesorii de limbi moderne vizează lexicul, exprimarea, folosirea corectă a structurilor gramaticale.

Rezultate nu prea îmbucurătoare s-au înregistrat la matematică, unde procentul celor respinși se ridică la 53,3%. Procentul nesatisfăcător de promovați arată insuficienta pregătire a candidaților, incapacitatea multora dintre ei de a aplica cunoștințele teoretice în probleme, chiar și atunci cînd este vorba de sudura simplă a unor fapte deja cunoscute (determinarea unui loc geometric,

rezolvarea unei ecuații diferențiale liniare, aflarea unei arii pe baza calculului integral — așa cum s-a observat din lucrarea dată, în sesiunea din august, profesorilor absolvenți ai universității), nefamiliarizarea cu conceptele fundamentale și cu metodele matematice uzuale, lipsa unei gîndiri independente.

Lipsuri în nivelul de pregătire s-au constatat și la profesorii care predau istoria, socialismul științific, economia politică, mai ales în ceea ce privește exactitatea cunoștințelor, interpretarea fenomenelor, cunoașterea rezultatelor cercetării științifice în domeniile respective, asimilarea și integrarea punctului de vedere al partidului nostru în abordarea problematicii social-economice și istorice.

La toate disciplinele, s-a observat că tendința generală a cadrelor didactice este de a se informa în legătură cu acele elemente ale specialității folositoare în practica imediată a predării. Așa se face că profesorii care sînt încadrați în școli generale își limitează, în genere, pregătirea la un nivel ce nu depășește orizontul științific al ciclului respectiv, iar o bună parte din cei care predau disciplinele umaniste au o nesatisfăcătoare pregătire filozofică.

Cauzele acestei situații se găsesc atît în modul de pregătire a cadrelor pentru nevoile școlii în liceele pedagogice și facultăți, cît și în condițiile de studiu și de informare de care dispune personalul din învățămînt.

Inspecțiile de specialitate, examenele pentru obținerea gradelor didactice, asistențele făcute de directorii școlilor la lecții, rezultatele pe care elevii le obțin an de an la învățătură, au condus la concluzia *că instituțiile de învățămînt superior nu dau tînărului absolvent ceea ce îi trebuie pentru a-și exercita în condiții bune profesia.* De altfel, academicianul Gheorghe Mihoc arăta: „Rezultatele foarte slabe au drept cauză principală faptul că atît în facultate, cît și la cursurile I.C.P.P.D. se pune accent pe teorii înalte, subestimîndu-se sau neglijîndu-se chestiuni strict necesare profesorului și totuși neînsușite de el. Trebuie să ținem seama de adevărul elementar că o condiție sine qua non a profesorului de liceu este ca el să cunoască materia pe care o predă. Abilitatea candidaților la rezolvări de probleme, care necesită o cît de mică inițiativă creatoare, este extrem de redusă, mai redusă decît la elevii buni. Această lipsă se explică prin faptul că în cadrul teoriilor ce se învață în facultate accentul este pus pe înțelegerea și însușirea unor raționamente gata făcute; studentul pierde curajul de a gîndi personal, are mult prea puține prilejuri de a-și exercita gîndirea creatoare". Iar profesorul universitar Ștefan Gheorghiță este de părere că „învățămîntul nostru actual se adresează vîrfurilor... Majoritatea studenților nu înțeleg necesitatea teoriilor predate, la examene reproduc demonstrațiile unor teoreme (spre marea satisfacție a examinatorilor), dar nu sînt în stare să dea exemple și mai ales să aplice teoriile foarte abstracte învățate. Or, tocmai acest lucru pare mai straniu astăzi, cînd se pune accentul pe legătura cu viața, cu practica"[5].

La facultățile de filologie se acordă prea puțină atenție pregătirii filozofice, problemelor de estetică și stilistică, iar la facultățile de fizică, chimie, biologie studenții nu au timp suficient pentru învățarea tehnicii lucrărilor de laborator, cunoașterea materialului didactic și a utilajului cu care sînt dotate școlile, au încă slabe deprinderi practice.

Majoritatea profesorilor prezentați la examenele de definitivat au avut carențe în cunoștințele de pedagogie, psihologia copilului, metodica obiectului și mai ales în stăpînirea problemelor teoretice și practice ale educației. La aceasta se adaugă și faptul că după repartizarea în învățămînt în multe locali-

[5] Extrase din rapoartele întocmite în urma examenului de definitivat din anul 1970, Arhiva I.C.P.P.D., București.

tăți cadrele didactice tinere nu dispun de condițiile necesare pentru împlinirea pregătirii de specialitate, atît datorită menținerii supraîncărcării lor cu sarcini obștești, cît și insuficienței mijloacelor de informare științifică.

Experiența celor doi ani de aplicare a sistemului de perfecționare a arătat că nu în toate cazurile instituțiile de învățămînt superior cărora li s-a conferit prin lege sarcini în domeniul reciclării cadrelor didactice le-au dus la îndeplinire cu răspundere. Adesea, expunerile și seminariile au fost încredințate unor cadre fără experiență didactică și științifică recunoscută. Astfel, în București, la specialitatea limba română au desfășurat activități didactice 12 asistenți, 19 lectori, 13 conferențiari și numai 6 profesori ; la specialitatea istorie : 8 asistenți, 6 lectori, 7 conferențiari și 4 profesori ; la limbi moderne : 25 asistenți și 8 lectori, 9 conferențiari și numai 2 profesori. De obicei, sînt repartizați în acțiunile de perfecționare cei care nu-și pot completa normele în învățămîntul superior. În asemenea condiții este prejudiciată calitatea cursurilor și seminariilor, se deformează însăși concepția postuniversitară care stă la baza sistemului de perfecționare. Calitatea cursurilor de informare științifică nu a corespuns, întotdeauna, așteptărilor participanților, nu i-a ajutat suficient să înțeleagă datele inedite ale disciplinelor, nu le-a deschis noi orizonturi de interpretare. Un nivel mai scăzut au avut cursurile organizate pentru învățători și educatoare.

In sistemul de perfecționare se acordă puțină atenție cadrelor de conducere din învățămînt (directori, inspectori, inspectori generali). Nu întîmplător, la examenul pentru obținerea gradului II s-a făcut observația că „mai slab pregătite s-au prezentat tocmai aceste cadre" și aceasta nu din vina lor. Condițiile în care muncesc, supraîncărcarea cu sarcini administrative nu le pun în condiții egale de studiu cu celelalte cadre din învățămînt.

Între acțiunile de perfecționare de la nivelul școlii și cele organizate de I.C.P.P.D și inspectorate nu există o legătură strînsă, acțiunile sînt insuficient coordonate.

În organizarea muncii metodice la nivelul județului (pe municipii, centre de comună) nu se ține seama, în suficientă măsură, de pregătirea diferențiată a cadrelor didactice (calificate, în curs de calificare, necalificate), de vechimea lor în învățămînt etc. În alegerea temelor prezentate în cadrul catedrelor, al consiliilor și cercurilor pedagogice se pornește de la probleme generale, cuprinse în publicațiile de specialitate, cunoscute de către cadrele didactice, și nu de la problemele concrete pe care le ridică activitatea instructiv-educativă din școală. De aceea, conținutul unor activități metodice nu trezește interes în rîndul cadrelor didactice, nu stimulează spiritul creator în munca instructiv-educativă.

Bibliotecile școlare, cele ale caselor corpului didactic dispun de puține lucrări în domeniul specialității, al pedagogiei și psihologiei. An de an, fondurile de dotare a bibliotecilor au scăzut. Tirajele în care sînt editate aceste lucrări sînt cu totul nesatisfăcătoare, deseori neacoperind ca număr de exemplare nici numărul de școli (ne referim la lucrările de matematică, de teoria și practica educației, la culegerile de probleme și exerciții gramaticale etc.).

Innoirile continue care trebuie aduse conținutului învățămîntului, programelor și manualelor școlare, precum și metodelor și mijloacelor de predare, fac necesară trecerea de urgență a întregului corp didactic prin cursuri de informare și perfecționare, intensificarea ritmului de cuprindere în ordinea unor priorități (absolvenții fostelor institute pedagogice de 2 ani, ai secțiilor fără frecvență, cei care au terminat studiile superioare de mai mult timp). Dispunem de multiple

forme organizatorice. Problema esențială este să se asigure un *conținut corespunzător* întregului sistem instituțional destinat perfecționării educatoarelor, învățătorilor și profesorilor din învățămîntul de cultură generală, să stimulăm prin toate mijloacele de care dispunem opinia pentru auto-perfecționare. În liceul pedagogic, facultate, în ședințele consiliilor profesorale sau ale catedrelor va trebui să creăm tuturor slujitorilor școlii obișnuința de a studia sistematic. A ne mulțumi cu ceea ce am învățat în școală sau în facultate e o condamnabilă eroare. Activitatea în învățămînt cere cunoștințe mereu proaspete. Pentru slujitorii școlii principiile educației permanente sînt de neocolit. Pretutindeni se recunoaște că educația trebuie concepută ca un proces continuu. Evoluția constantă a civilizației noastre, ca și creșterea și reînnoirea neîntreruptă a cunoștințelor omenești obligă pe fiecare dascăl să-și actualizeze în permanență cunoștințele dobîndite. Prin ansamblul de activități desfășurate va trebui să se asigure mai rapid acomodarea dirijată, controlată și verificată a personalului didactic la scopurile educaționale contemporane, la obiectivele modernizării învățămîntului. O dată cu completarea sau cu împrospătarea cunoștințelor de specialitate, programele de perfecționare vor trebui axate pe problemele teoriei și practicii educației, pe însușirea tehnologiei didactice moderne, care să faciliteze învățătorului și profesorului să formeze la elevi aptitudinile intelectuale, afective și conative menite să asigure dezvoltarea multilaterală a personalității lor. În programe va trebui să-și găsească un loc mai mare problemele de filozofie și sociologie marxistă, dezbaterile pe probleme ale politicii interne și externe a partidului și statului nostru.

Pornind de la ideea că eficacitatea perfecționării depinde, în primul rînd, de continuitatea, intensitatea, caracterul sistematic și interesul susținut al profesorului pentru studiul individual, locul principal în procesul de învățămînt postuniversitar trebuie să-l ocupe *dezbaterea problemelor studiate pe baza bibliografiei recomandate, lucrările de laborator, activitățile practice, demonstrațiile privind noile tehnici didactice*, fără să fie excluse unele prelegeri, în funcție de profilul pregătirii cursanților. Acestea să fie ținute de cele mai bune cadre didactice din învățămîntul superior, cunoscătoare ale realităților din școlile generale și licee, ele însele posesoare ale unei experiențe pedagogice și metodice prestigioase.

În activitatea de perfecționare, va trebui să crească rolul consiliului profesoral, al conducerii școlii. După ce ia cunoștință de programul de studiu pe care și-l stabilește fiecare cadru didactic, directorul are datoria să creeze condiții de informare, să urmărească cum se realizează programul stabilit, cum se aplică în lecții cele învățate, ce efect au asupra îmbunătățirii lecțiilor și a nivelului de pregătire a elevilor. În nici un caz intensificarea preocupărilor de studiu nu trebuie să ducă la scăderea exigenței față de munca instructiv-educativă. Perfecționarea nu are scop în sine, ci este mijloc de ridicare a nivelului calitativ al învățămîntului. De altfel, o temeinică și reală împrospătare a cunoștințelor de specialitate și psiho-pedagogice nu se poate realiza decît în dinamica vieții școlare.

Deoarece specificul activității la clasele I—IV și la grădinițe nu permite scoaterea de la clasă în timpul anului școlar a învățătorilor și educatoarelor pentru a urma cursurile, perfecționarea acestora se poate organiza numai în timpul vacanțelor școlare, pe lîngă liceele pedagogice de învățători și educatoare. Îndrumarea acestora, în timpul anului școlar, ar putea fi realizată de către un grup de 2—3 metodiști, constituit pe lîngă fiecare liceu pedagogic, care să se ocupe și de organizarea cursurilor de informare. În acest fel s-ar întări răs-

punderea liceului pedagogic pentru pregătirea temeinică a viitorilor învățători, precum și legătura cu ei după intrarea în producție.

Acționînd cu hotărîre pentru îmbunătățirea conținutului cursurilor, a activității din cercurile pedagogice, consiliile profesorale și catedrele pe specialități va trebui să se vină mai mult în sprijinul studiului individual al cadrelor didactice. N-ar fi lipsită de importanță o acțiune de masă, în vederea însușirii de către fiecare dascăl a unei limbi moderne de largă circulație, pentru a putea citi în original materialul documentar. Concomitent, să se organizeze o rețea vastă de informare și documentare a cadrelor didactice. Experiența Bibliotecii centrale pedagogice, a unor biblioteci universitare se cere a fi extinsă. Crearea unui sistem de legături între Biblioteca centrală pedagogică și casele județene ale corpului didactic ar contribui la o mai bună circulație și folosire a materialului documentar.

Eficientă ar fi și o mai bună coordonare a activității desfășurate de I.C.P.P.D. și de societățile științifice ale cadrelor didactice, o mai adîncă integrare a acțiunilor inițiate de către acestea în programele de informare științifică și metodică ale inspectoratelor școlare județene. Pe această cale s-ar putea strînge și legătura dintre cadrele didactice din învățămîntul de cultură generală și cele din școala superioară.

În același timp, se impune reconsiderarea concepției de pregătire a profesorilor pentru școlile de cultură generală, în sensul pregătirii profesorilor în două specialități, al reducerii numărului celor pregătiți la discipinele unde apare surplus de cadre și al măririi cifrelor de școlarizare la cele deficitare, precum și adaptarea conținutului învățămîntului de la facultățile pregătitoare de cadre didactice la nevoile reale de modernizare a învățămîntului general și liceal. Profesorii care predau limbile moderne să fie specializați prin cursuri organizate în țară la perioade mai mici, sub îndrumarea unor lectori străini.

Exigența față de nivelul profesional al cadrelor didactice ar trebui împlinită cu măsuri care să îngăduie învățătorilor și profesorilor să se pregătească mai temeinic cum ar fi : reconsiderarea volumului activității extradidactice, acordarea unui ajutor mai mare în perioada stagiului în ceea ce privește informarea de specialitate și îndrumarea metodică, prelungirea duratei cursurilor de pregătire.

Aplicarea creatoare a Legii privind perfecționarea la specificul învățămîntului, valorificarea experienței pozitive acumulate vor duce, neîndoielnic, la creșterea eficienței tuturor acțiunilor de perfecționare destinate celor ce și-au pus întreaga viață în slujba formării tinerei generații.

DEMOCRAŢIA PIONIEREASCĂ

PATIŢA SILVESTRU

Democraţia noastră socialistă dezvoltîndu-se atît în sensul accentuării caracterului obştesc al activităţii organelor de stat, cît şi în cel al sporirii rolului opiniei publice în rezolvarea normelor de convieţuire socială, este firesc ca educaţia cetăţenească să înceapă din fragedă vîrstă în acest spirit. Este tocmai ceea ce face Organizaţia pionierilor cînd pregăteşte tînăra generaţie pe linia „practicării cunoaşterii neutilitare într-un domeniu al realităţii, colecţionării de valori culturale de un anumit gen, participării la concursurile de amatori... observării sistematice a naturii, participării la activităţile de creaţie sau de reproducere artistică... căci orele pustii nu valorează nimic, puţin valorează orele umplute cu nimicuri, dar sînt foarte dăunătoare orele petrecute în îndeletniciri netrebnice" [1].

Prin întreaga viaţă de organizaţie, pionieria educă şi modelează copiii în sensul pregătirii lor pentru viaţă, al aderării la sistemul de valori socialiste, al ucenicie lor pe tărîmul democraţiei, spre armonioasa lor integrare socială, activa şi creatoarea participare la treburile obşteşti.

COMPONENTELE DEMOCRAŢIEI PIONIEREŞTI

În *Statutul unităţilor şi detaşamentelor de pionieri din Republica Socialistă România* sînt menţionate modalităţile democratice de primire în organizaţie, îndatoririle şi drepturile pionierului. Dacă raportăm aceste practici şi cerinţe la viaţa socială a adulţilor din ţara noastră, observăm că nu există nici o deosebire calitativă. Toate îndatoririle pionierilor prefigurează pe cele ale maturilor, iar primirea în organizaţie, programarea activităţii se bazează pe respectarea libertăţii de alegere şi opţiune a copilului. Putem spune că pionieria reprezintă o ucenicie socială a viitorului cetăţean. Dacă nu s-ar face în formularea lor nici o distincţie între îndatoririle de pionieri şi cele cetăţeneşti, primele n-ar mai prezenta pentru copii o perspectivă atrăgătoare, fiind prea îndepărtate în timp.

Patru sînt componentele principale ale democraţiei pioniereşti:

a) libera intrare în organizaţie şi alegerea nestingherită a liderilor de către pionieri;

b) programarea activităţii la detaşament şi unitate în funcţie de opţiunile copiilor;

c) acţiunea multilaterală a opiniei publice pioniereşti;

d) autoconducerea pionierească.

Libera intrare în organizaţie şi alegerea nestingherită a liderilor de către pionieri reprezintă o iniţiere socială menită să transforme practica democraţiei socialiste într-un exerciţiu accesibil copiilor. În articolul 2 al Statutului se prevede că „şcolarul care doreşte să devină pionier se adresează verbal conducerii detaşamentului". Dar cererea se rezolvă în faţa întregului detaşament, deoarece comandantul (art. 4) „supune aprobării detaşamentului, în mod individual, primirea în organizaţie". Desigur, rar se întîmplă ca un şcolar ajuns la acest moment să fie respins de obşte. În orice caz, în ultimul timp s-a observat o exigenţă mărită

[1] Tadeusz Kotarbinski, *Meditaţii despre viaţa demnă*, Editura ştiinţifică, 1970, p. 158.

din partea opiniei publice a detașamentului și nu rareori unii candidați au roșit din cauza observațiilor și recomandărilor care le-au fost făcute de pionieri înainte de a rosti legămîntul prin care erau primiți în organizație. Aspirația copilului de a intra în rîndul pionierilor s-a întîlnit în multe cazuri, din primul moment, cu o seamă de cerințe pe care colectivul i le pretinde. Acest moment e o lecție de neuitat, cu puternic ecou formativ. Nu degeaba au spus unii că sînt adunări de primire la pionieri care dobîndesc o solemnitate similară primirii în partid, prin întreg cortegiul de emoții și reacții individuale și colective.

Alegerea liderilor reprezintă un exercițiu civic de înaltă valoare educativă. Neinfluențați decît de propriile lor dorințe și simpatii, pionierii decid alegerea colectivului de conducere și președintele acestuia. Șansa ce li se oferă este o prefigurare a votului pe care mai tîrziu, ca cetățeni maturi, îl dau deputatului lor, secretarului de partid, responsabilului grupei sindicale ș.a.m.d. Caracterizarea pe care o fac celor propuși, susținerea cît mai motivată a unei candidaturi, obișnuiesc pe copii cu o gamă de referințe axiologice care-i fac să pătrundă tot mai adînc cu ochiul critic în sfera valorilor sociale și morale ale ambianței. Sufragiul prin care se hotărăște cu majoritate simplă care sînt cei mai demni de prețuirea colectivului reprezintă exercitarea libertății de decizie a membrilor unui grup organizat pe principii democratice.

S-a constatat că liderii aleși de copii în totală libertate au corespuns mai bine cerințelor muncii colective și faptul se explică prin aceea că pionierii se cunosc mai bine între ei și intuiesc mai sigur conducătorul reprezentativ decît comandantul. E știut că acesta din urmă se îndreaptă în general spre „vîrfurile" la învățătură, care nu totdeauna sînt cele mai agreate de colegi, cele mai sociabile și mai pricepute în organizarea de activități interesante. Este mai bine să riscăm eventuala alegere liberă a unui președinte care se va dovedi mai slab în această funcție, decît să influențăm alegerea unuia pe care copiii îl consideră „impus" și cu care lucrurile se vor rezolva pe plan exterior, exclusiv la nivel administrativ și de loc afectiv.

Programarea activității la detașament și unitate în funcție de opțiunile copiilor determină atașamentul pionierilor față de conținutul programului. Puși în situația să-și proiecteze singuri acțiunile viitoare, pionierii gîndesc, selecționează din experiența anterioară tot ce este mai atractiv și mai interesant. Dacă la cei mai mari (cl. I—VII) experiența de viață și fantezia sînt mai bogate, încît propunerile de activități sînt adesea excesive, la cei mici (cl. III—IV) e necesar să li se sugereze în prealabil o seamă de posibilități, să li se deschidă cărări nebătătorite, ca să poată alege între mai multe variante, bineînțeles pe lîngă propriile lor propuneri. Selecția propunerilor pentru programul trimestrial s-o facă tot copiii.

Asumarea liberă de răspunderi reprezintă un act de înțelegere a necesității și în același timp un pas înainte pe drumul cîștigării libertății, al afirmării creatoare a individului, o reflectare a democrației socialiste. Un program de activitate al detașamentului, alcătuit după preferințele copiilor, reprezintă un test prețios al nivelului de prezentare a dorințelor acestora, un punct de plecare pentru comandant în munca de dezvoltare a respectivului colectiv. Aci se văd elementele de unilateralitate, de sărăcie de aspirații, de conservatorism ș.a.m.d.

Respectarea principiului preferențial în programare facilitează angajarea plină de inițiativă a pionierilor în îndeplinirea sarcinilor ce și le-au asumat, este o condiție a activizării lor. Un pedagog englez contemporan, A. S. Neill, remarca despre o pereche de tineri dansatori care la o serată n-au scăpat nici un dans, că

au parcurs un drum de cca 40 km. Cu toate acestea, ei nu s-au simțit obosiți, deoarece dansul le-a produs plăcere, în primul rînd pentru că pașii lor s-au armonizat. Așa se întîmplă și cu cîte un copil. Unul care pare a fi leneș la învățătură poate alerga la un meci de fotbal mulți kilometri [2]. La baza acestui comportament schimbat stă stimulentul lucrului făcut la liberă alegere, din plăcere. La vîrsta preadolescenței sînt învestite în aceste atribute toate activitățile care au un colorit romantic, de aventură, care ies din sfera obișnuitului, a banalului. Conținutul lor, însă, poate fi orientat discret spre realizarea țelurilor societății socialiste.

Este important ca programarea activității să armonizeze și să diferențieze preocupările copiilor în funcție de preferințe individuale sau de microgrup și de preferințe colective, permițînd pionierilor să intre în multiple relații interpersonale. Un pedagog belgian arăta că atît loisirul colectiv, cît și cel individual au avantaje și dezavantaje care se compensează reciproc. „Loisirul colectiv permite cunoașterea altora, anulează timiditatea, dezvoltă sociabilitatea, duce la concesii reciproce, lărgește universul de acțiune, atrage colaboratori, adîncește lucrurile, formează o ambianță, dar are inconvenientul că între personalitățile puternice declanșează ciocniri, iar personalitățile slabe se sting. Loisirul individual te determină să gîndești singur, să te descoperi pe tine și să iei cunoștință de posibilitățile proprii, să dobîndești o personalitate puternică, să creezi ceva original, dar are inconvenientul să poți risca o interiorizare excesivă, să ajungi la narcisism, să devii antisocial, să ai strîmtime de spirit și lipsă de reîmprospătare cu elemente noi" [3].

Satisfăcînd aspirațiile colective și individuale, de sex, vîrstă și interes ale pionierilor, în contextul programării activităților pionierești, comandantul deschide o poartă spre viitorul în care cetățeanul societății socialiste are preocupări multilaterale și o sete de angajare similară, intrînd într-o gamă foarte nuanțată de relații interpersonale cu anturajul.

Acțiunea multilaterală a opiniei publice pionierești se reliefează atît pe plan colectiv (unitate, detașament, cerc, formație, echipă, club, colegiu de redacție, juriu etc.), cît și la nivel individual (luare de poziție în public față de o situație, participarea la vot deschis, opțiunea declarată pentru o acțiune ș.a.).

Comandanții abili se folosesc de opinia publică ca de o forță menită să regleze viața colectivului pe care-l conduc. Ei se străduiesc să întărească autoritatea colectivului de conducere sau a comandamentului, a președinților aleși de copii, astfel încît aceștia să acționeze ca mandatari ai alegătorilor, nu ca marionete ale adulților. Ei se consultă cu liderii copiilor și respectă părerile acestora.

În comparație cu colectivele de adulți, la copii opinia publică acționează mai sincer, mai direct, fără menajamente sau echivocuri determinate de calcule și interese egoiste. De aceea, judecarea unei abateri, luarea unei decizii, rezolvarea unei probleme practice (montarea optimă a unei tabere în corturi, opțiunea între participarea la o muncă obștească și vizionarea unui spectacol, sprijinirea pensionarilor din cartier în aprovizionare, strîngerea recoltei de pe ogoarele C.A.P.-urilor, salvarea sinistraților și a avutului lor, amenajarea unui teren sportiv ș.a.m.d.) trebuie realizate pe baza consultării celor implicați, ținînd cont de sugestiile lor de recomandările și capacitățile lor. Așa se descoperă disponibilități necunoscute anterior. În timpul inundațiilor din 1970, unii copii ignorați pe latura valențelor

[2] A. S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, Rowohlt Verlag, Hamburg, 1970, p. 74.

[3] Edouard Limbos, *L'animation des groupes de jeunes dans les activités de loisirs*, Editions Fleurus, Paris, 1968, p. 50.

personalității s-au relevat surprinzător opiniei publice ca adevărați eroi. Exercițiul acesta de sondare a opiniei publice în cele mai felurite împrejurări conferă colectivului respectiv o anumită încredere în forța sa morală, îi dă aripi de lansare temerară spre noi cuceriri, spre o tot mai clară cunoaștere de sine.

Autoconducerea pionierească este cel mai înalt nivel pe care-l poate atinge democrația la vîrsta copilului. Dacă la începuturile pionieriei prezența comandantului se simte mai mult, spre încheierea acestei perioade de viață ea trebuie să intre în penumbră, scena rămînînd liberă pentru copii. Există și o perioadă de echilibru în care conducerea adulților se îmbină cu autoconducerea copiilor, dar aceasta trebuie să-și încline balanța tot mai mult spre autoconducerea pionierească, deoarece omul e „o ființă autocinetică" (Mircea Maliță).

Trecerea treptată a pionierilor spre acțiuni proprii exercită asupra personalității un efort stimulator, la vîrsta cînd ei devin intoleranți față de încălcarea independenței lor. Le dă încredere în propriile puteri, îi face să îndrăznească mai mult, să-și asume răspunderi sporite, fapt ce se răsfrînge pozitiv asupra capacităților creatoare ale acestora. Pico della Mirandolla, în opera *De hominis dignitate*, reproduce astfel un dialog închipuit între Dumnezeu și Adam: „Nu ți-am dat, o, Adame, nici așezare determinată, nici chip propriu, nici bunuri pe seama ta, ca să poți dobîndi și poseda locul, fața și bunurile pe care le-ai putea rîvni... Natura celorlalte ființe a fost hotărîtă prin legile pe care i le-am prescris și am ținut-o prin acestea în marginile ei fixe. Tu însă nu ești conținut de nici o limită cu neputință de trecut, ci după propria ta voință liberă, pe care am încredințat-o mîinilor tale, poți să-ți prescrii singur natura ta... Nu te-am făcut nici ceresc, nici terestru, nici muritor, nici nemuritor, pentru ca să poți deveni cu deplină libertate și cinste propriul sculptor și poet al formei pe care ai vrea să ți-o dai" [4].

Putem spune că pionierii întruchipează idealul prometeic de transformare neîncetată, de creație și autorealizare, numai dacă sînt învățați să cucerească mereu cîte un meterez al vieții și nu cunosc lîncezeala dădăcelii, a tutelării, a programării exterioare și a primirii lucrului de-a gata. Este de neconceput ca în următorii 50 de ani să ne așteptăm la apariția unor inovatori, a unor creatori îndrăzneți, în proporție de masă, dacă nu „înțărcăm" pionierii de imitație și așteptare pasivă a dispoziției date de comandant, de docilitate și conformism. Într-o poezie a lui Franz Werfel, intitulată *Taina*, se spune foarte sugestiv: „Ești liber atît cît te ridici în salt deasupra ta" [5].

Noi nu putem să ne permitem, ca națiune socialistă, luxul nepăsării față de spiritul întreprinzător al cetățenilor ei. Ne urmărește ca o obsesie următoarea relatare a lui Ilya Ehrenburg. Într-un articol din ziarul Pravda scria: „Îmi amintesc că acum cîțiva ani am intrat într-o instituție și m-am lovit de colțul unei mese. Secretarul a căutat să mă consoleze spunîndu-mi: Toată lumea se lovește de colțul acestei mese. L-am întrebat: De ce nu-i găsiți loc în altă parte? El mi-a răspuns: Responsabilul nu mi-a dat nici o indicație în acest sens. Dacă am să mut masa, o să-mi poată cere socoteală: Ce ți-a venit s-o muți, ce înseamnă aceasta? Las' mai bine să stea aici. E mai simplu așa. Cu toții purtăm vînătăile acestei mese simbolice, vînătăile pe care le datorăm inerției, supraasigurărilor, indiferenței" [6].

Autoconducerea pionierilor se evidențiază în principal prin alegerea liderilor, programarea activității și realizarea sarcinilor. „Participarea copiilor la conducerea unităților, organizarea unor acțiuni adecvate, îi vor obișnui pe pionieri, de la

[4] Apud Ernö Gall, *Idealul prometeic*, Editura politică, 1970, p. 44-45.
[5] *Cf. Poezia austriacă modernă*, B.P.T., Editura Minerva, 1970, p. 49.
[6] Ilya Ehrenburg, *Oameni, ani, viață*, vol. V. Ed. Univers, 1970, p. 115-116.

vîrsta cea mai fragedă, cu activitatea socială comună, le vor dezvolta simțul datoriei, spiritul de răspundere față de colectivitate[7].

Organizarea unor dezbateri pe marginea proiectului de Statut, în secții speciale ale copiilor, la a II-a Conferință națională a Organizației pionierilor, se înscrie în contextul procesului de intensificare a democratizării vieții noastre social-politice, inițiată de partid. În același timp, ea reprezintă și o lărgire a cadrului de afirmare a autoconducerii pionierilor.

În activitatea din cerc, în tabere, expediții sau excursii, oriunde introducem elementele de autoconducere, de autoservire, plătim o cotizație emancipării sociale a viitorului adult. În detașament se formează o gamă largă de deprinderi, sentimente și convingeri de esență politică și ideologică, un mănunchi de idealuri pe care copilul le va sluji toată viața.

*

* *

Marx a demonstrat că activitatea omului se desfășoară prospectiv, în permanență el anticipînd viitorul și reglîndu-și acțiunile în conformitate cu modelul conceput, ca o aspirație spre progres și autodepășire. Privită prin prisma acestei viziuni, democrația pionierească reprezintă imaginea socială a copiilor de azi pe ecranul devenirii lor la anul 2 000. Organizația pionierilor pregătește viitorii adulți în spiritul răspunderilor care îi așteaptă pe aceștia în anii deplinei lor maturități. Unii alintă fenomenul democrației pionierești cu termenul de „joc". Pionierii „se joacă" atunci cînd îndeplinesc activități pe linia celor patru coordonate ale democrației. Probabil degajarea lor, ca în timpul divertismentului, conferă accepția lùdică a participării acestora. Democrația pionierească este însă un joc serios, privit din perspectivă copilărească și tot așa trebuie să-l considere și comandanții. Ea angajează inițiative, asumă responsabilități, stimulează participația, activitatea, spiritul critic, încurajează opinia publică sănătoasă, reprezintă o inițiere socială, o prefigurare a drepturilor și îndatoririlor cetățeanului adult din societatea socialistă, a cetățeanului cu care ne angajăm într-o multilaterală competiție internațională. Cei care se exercită în școala democrației pionierești vor păși în viață cu fruntea sus, îndrăzneți, constructivi, cu spirit de inițiativă, respingînd formalismul, docilitatea și birocratismul. Ei vor taxa ca o frustare a copilăriei tutelarea excesivă a acesteia de către adulți, autoritarismul și rigorismul în educație, le vor respinge ca generatoare de ființe fără personalitate, aidoma personajelor cehoviene care suferă de o paralizie sufletească în urma acțiunii brutale a unei ambianțe conformiste. Pe această cale se realizează armonioasa lor integrare socială. Între ceea ce au exersat ca pionieri pe plan democratic și solicitările lor ca adulți nu există decît diferențe graduale, nu calitative.

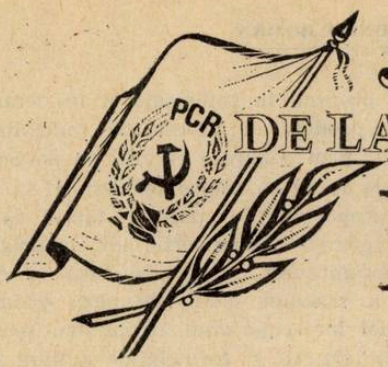
Educatorul belgian amintit caracteriza libertatea „ca o mare agitată : ea este elementul personalităților angajate și puternice. Cei timorați, sfioși, preferă, în ceea ce-i privește, apele calme ale despotismului"[8].

Atitudinea educatorului față de copii determină gradul de emancipare, de libertate progresivă a acestora. E necesar ca toți comandanții să învingă barierele profesiunii didactice și în postură de animatori să inițieze copiii în practicarea democrației socialiste în chip firesc, încă de la vîrsta pionieriei. Așa acționează anticipativ asupra adultului de mîine, asupra profilului cetățenesc al omului care va reprezenta România în deceniile următoare.

---

[7] Nicolae Ceaușescu, *Cuvînt rostit la Consfătuirea pentru constituirea* C.N.O.P., Editura politică, 1967, p. 12.

[8] Ed. Limbos, *Op. cit.*, p. 178.



50 DE ANI DE LA CREAREA P.C.R.

Participarea cadrelor didactice din țara noastră la lupta antifascistă

TIBERIU TRUTZER

În ultimii ani au fost publicate numeroase documente, studii, antologii, cu privire la mișcarea antifascistă din țara noastră, care au remarcat participarea activă a cadrelor didactice de toate gradele la această mișcare [1]. Ținînd seama de contribuția remarcabilă pe care aceste lucrări și altele o aduc la clarificarea acestei probleme, îmi propun să mă ocup — în limitele unui articol — de unele aspecte mai puțin dezbătute în studiile menționate.

Cercetările evidențiază un fapt incontestabil : marea majoritate a învățătorilor și a profesorilor, trăind în mijlocul maselor populare, legați prin origine și prin activitatea lor de zi cu zi de aceste mase, au fost atașați tendințelor democratice și antifasciste. Continuînd tradițiile înaintașilor lor, care au participat la mișcările maselor populare împotriva împilării sociale și naționale, fiind reprezentanți demni ai culturii naționale, alături de cei mai remarcabili reprezentanți ai intelectualității noastre, au respins ideologia fascistă, au exprimat deschis adversitatea față de caracterul ei antiumanist și irațional. Iată de ce mișcarea antifascistă și antirăzboinică, condusă de către Partidul Comunist Român, a avut un lung răsunet în rîndurile cadrelor didactice din țara noastră. O trăsătură caracteristică a atitudinii antifasciste a cadrelor didactice, ca de altfel a întregii intelectualități românești, a constituit-o faptul că manifestările lor nu erau izolate de mișcarea antifascistă a clasei muncitoare și a organizațiilor sale.

Criza economică din 1929—1933, cuprinzînd toate ramurile de activitate, a determinat o considerabilă restrîngere a instrucțiunii publice : curbele de sacrificiu, concedierile, anularea unor drepturi profesionale și materiale — cîștigate

[1] Dintre aceste studii menționăm : Acad. P. Constantinescu-Iași, *Profesorii și mișcarea antifascistă din România*, în „Studii și articole de istorie" nr. 8/1966 ; Titu Georgescu, *Intelectualii antifasciști în publicistica românească*, Editura științifică, 1967 ; N. Copoiu, *Atitudinea potrivnică a oamenilor de cultură față de expansiunea ideologiei rasiste în România*, în *Din istoria contemporană a României*, Editura științifică, București, 1965, p. 187-198 ; *Organizații de masă legale și ilegale create, conduse sau influențate de P.C.R.*, 1921 — 1944, vol. I, Editura politică, București, 1970.

prin lungi lupte revendicative — au lovit profund în interesele şi în demnitatea cadrelor didactice. În aceste condiţii s-a produs un proces de radicalizare a cadrelor didactice de toate gradele, exprimat prin congrese cu mii de participanţi, mişcări de stradă, chemări la grevă, proteste în presă, aspre rechizitorii la adresa politicii statului burghezo-moşieresc [2]. Este important de subliniat faptul că învăţătorii şi profesorii s-au ridicat nu numai pentru revendicările lor materiale zilnice, ci în primul rînd în apărarea învăţămîntului, factor de bază al culturii naţionale. Pe măsura agravării crizei şi a situaţiei şcolii, pe baza exemplului mişcării muncitoreşti, ca şi pe baza propriei lor experienţe, ei îşi dau seama că organizaţiile profesionale existente („asociaţiile"), ca şi formele de acţiuni revendicative practicate de către acestea (memorii, audienţe, moţiuni etc.), nu pot aduce satisfacerea revendicărilor lor. Ideea unei organizări sindicale, după exemplul mişcării muncitoreşti, prinde viaţă în conştiinţa lor [3]. Astfel, după congresul învăţătorilor din octombrie 1931, Ilie Cristea, într-un articol publicat în revista „Spre stînga" [4], semnala noua stare de spirit care domnea în rîndurile cadrelor didactice, pentru care „principiile de bază ale intangibilităţii „ordinii stabilite" şi ale disciplinei sociale existente au încetat să mai fie postulate universale... Parola grevei, drept armă de luptă, agitată de către învăţători la congresul lor, e un semn al timpului".

Partidul Comunist Român, apărător consecvent al culturii naţionale, al şcolii şi al slujitorilor ei, se interesează îndeaproape, de mişcările cadrelor didactice. Prin rezoluţii, prin manifeste, prin articole publicate în presa legală şi ilegală, demască măsurile de reducere a sumelor destinate învăţămîntului, de restrîngere a numărului şcolilor şi cadrelor didactice etc., evidenţiază unitatea de interese a cadrelor didactice cu masele muncitoare, le îndeamnă să depăşească vechile forme de acţiuni, elaborînd totodată un program de revendicări, strîns legate cu lupta împotriva fascismului, a stării de asediu şi a pregătirii războiului imperialist.

„Lupta profesorilor şi învăţătorilor pentru revendicări zilnice nu poate fi dusă decît în strînsă legătură cu lupta împotriva teroarei fasciste şi a stării de asediu, cu lupta împotriva războiului imperialist" [5].

Partidul Comunist Român explică cadrelor didactice adevăratele cauze ale greutăţilor prin care trecea atunci învăţămîntul. Într-un amplu articol intitulat *Criza învăţămîntului din România*, publicat în revista „Frontul evenimentelor culturale şi sociale" [6] se arăta: „Instrucţia publică trece astăzi printr-o criză ascuţită care atinge adînc atît structura ei organică, cît şi pe muncitorii din învăţămînt. Ar fi însă greşit să o punem în legătură numai cu *lipsa de mijloace* materiale. Criza învăţămîntului se datoreşte în mare parte, desigur, crizei economice. Ea este în acelaşi timp o latură a descompunerii suprastructurii spirituale a actualei orînduiri obşteşti. Ea se manifestă nu numai în decăderea nivelului material al învăţămîntului, ci şi în insuficienţa ideologică a unei lumi care fuge

[2] Presa cadrelor didactice, precum şi arhivele conţin numeroase documente zguduitoare despre „tragedia învăţătorilor", cum o denumea Al. Sahia într-un impresionant articol publicat în „Viitorul social".

[3] La sfîrşitul anului 1929 are loc la Bucureşti Congresul extraordinar al membrilor corpului didactic de toate gradele. Numărul total al congresiştilor se ridica la peste 10 000. Acest congres a dus la constituirea „Federaţiei corpului didactic din România", care a reunit asociaţiile învăţătorilor, ale profesorilor secundari şi ale corpului didactic universitar. În anii 1931-1933 au loc adunări judeţene, congrese, în care cadrele didactice cer acţiuni hotărîte, organizaţii sindicale, greve etc.

[4] Revista „Spre stînga", anul I, nr. 2, XI, 1931.

[5] „Scînteia", anul III, nr. 6, 1 aprilie, 1933.

[6] „Frontul evenimentelor culturale şi sociale" nr. 6 şi nr. 15, ianuarie, 1933.

din ce în ce mai mult de adevăr". Totodată, sînt demascate măsurile preconizate în vederea fascizării şi militarizării învăţămîntului, în vederea izolării şcolii de problemele arzătoare ale vieţii.

Din iniţiativa şi sub conducerea P.C.R., în această perioadă încep să apară reviste destinate în mod special problemelor de învăţămînt[7]. Alături de intelectuali, vechi militanţi ai mişcării muncitoreşti şi antifasciste (P. Constantinescu-Iaşi, C. I. Parhon, M. Cruceanu, Ilie Cristea, Al. Sahia şi alţii), participă la dezbaterea problemelor de învăţămînt numeroşi intelectuali de seamă ai ţării noastre, scriitori, oameni de ştiinţă, ziarişti (M. Sadoveanu, Demostene Botez, Iorgu Iordan, Cezar Petrescu, Emil Racoviţă, Panaitescu-Perpessicius, Tudor Teodorescu-Branişte etc.). Scrierile lor consacrate şcolii ar putea constitui pagini ale unei antologii, a cărei publicare ar fi de dorit. În general, se formează o largă opinie în apărarea şcolii şi a cadrelor didactice.

În aceste condiţii, sub îndrumarea P.C.R. s-a desfăşurat mişcarea de transformare a vechilor asociaţii profesionale a cadrelor didactice în sindicate. Fără să ne ocupăm în acest context de desfăşurarea acestei acţiuni, ea constituind obiectul unor studii speciale[8], este necesar să subliniem că aceasta s-a desfăşurat sub influenţa directă a mişcării muncitoreşti, în strînsă legătură cu lupta antifascistă. Profesori, militanţi ai luptei antifasciste din ţara noastră, se găseau în primele rînduri ale acţiunii pentru organizarea sindicală a cadrelor didactice. Această acţiune, care frămînta de mult masa cadrelor didactice, a fost dezbătută cu toată pasiunea, cîştigînd repede numeroşi adepţi.

În anii care au urmat, cadrele didactice au manifestat, în diferite ocazii, atitudini antifasciste, prin participarea lor la numeroase acţiuni iniţiate de P.C.R., arătînd opoziţia deschisă faţă de pătrunderea fascismului în şcoli, îndeosebi în legătură cu educaţia tineretului. Cadrele didactice s-au ataşat sincer, alături de alţi intelectuali, luptei antirăzboinice, militînd pentru educarea tineretului în spiritul păcii şi al înţelegerii între popoare. Se cunoaşte din lucrările publicate pînă în prezent prezenţa activă a numeroşi profesori în secţiile „Comitetului antirăzboinic din România" (înfiinţat din iniţiativa P.C.R. în 1932), precum şi în cadrul „Comitetului naţional antifascist", constituit tot din iniţiativa P.C.R. în anul 1933[9]. Numeroase cadre didactice din diferite oraşe ale ţării s-au găsit printre membrii fondatori ai acestor organizaţii, în conducerea secţiilor locale, sau au aderat la ele.

Ceea ce considerăm important să relevăm este faptul că la Congresul mondial antirăzboinic, de la Amsterdam, din 1932, la care a participat o delegaţie din România în frunte cu profesorul P. Constantinescu-Iaşi, s-a ţinut şi o conferinţă a membrilor corpului didactic, cu care prilej s-a discutat şi s-au luat hotărîri cu privire la lupta prin şcoală împotriva războiului.

În coloanele „Buletinului comitetului de acţiune împotriva războiului" (1932) au apărut mai multe articole adresate cadrelor didactice. „Buletinul" remarcă

[7] Menţionăm : „Cuvîntul şcoalei". Organ al Organizaţiei profesorilor secundari, aprilie 1932—mai 1934 (redactor M. Cruceanu) ; „Şcoala Mehedinţului", Turnu Severin, februarie 1933—1938 (redactor C. Pajură).

[8] P. Constantinescu-Iaşi, *Acţiuni pentru sindicalizarea corpului didactic din România în perioada dintre cele două războaie mondiale*, în „Studii şi articole de istorie" nr. 10/1967.

[9] Despre activitatea cadrelor didactice în aceste organizaţii vezi P. Constantinescu-Iaşi, *Profesorii şi mişcarea antifascistă din România* în „Studii şi articole de istorie" nr. 8/1966 şi *Organizaţiile de masă legale şi ilegale create şi conduse sau influenţate de P.C.R.*, 1921—1944, Editura politică, Bucureşti, 1970. În aceste lucrări sînt menţionate cadre didactice care au activat în cadrul acestor comitete.

acțiunile întreprinse în școli în vederea educării militariste a tineretului. „Atît metoda pedagogică cît și cunoștințele ce se predau au în vedere ținta supremă de a modela gîndirea și menținerea tineretului în forme prielnice agitației războinice..." [10]

Cu ocazia Congresului internațional antifascist de la Paris (1933), a fost ales un „Birou internațional antifascist", din care făcea parte și P. Constantinescu-Iași. El a desfășurat pe plan internațional o activitate multilaterală, în cadrul „Comitetului mondial de unitate a corpului didactic împotriva războiului și fascismului" [11].

Ceea ce a fost mai puțin relevat în lucrările publicate pînă în prezent este atitudinea antifascistă și antirăzboinică manifestată cu ocazia unor congrese și adunări generale ale asociațiilor cadrelor didactice, atît prin problemele puse în discuție, cît și prin poziția adoptată față de ele. Astfel „Asociația generală a învățătorilor din România" a aderat pe plan internațional la „Federația Internațională a Asociațiilor de învățători" (F.I.A.I.), începînd din anul 1928. La toate congresele F.I.A.I. s-a dezbătut problema luptei pentru pace și a rolului școlii în această luptă [12]. La mai multe congrese ale „Asociației învățătorilor din România" au fost citate apelurile și rezoluțiile F.I.A.I., caracterizate printr-o accentuată orientare antifascistă și antirăzboinică [13]. Astfel, la Congresul învățătorilor de la Iași (1934) se citește scrisoarea lui Georges Lapierre, unul dintre secretarii generali ai federației, adresată congresului, împreună cu darea de seamă asupra Congresului F.I.A.I. de la Praga (august 1934), în care se sublinia: ...„Federația nu va putea, fără să se sinucidă, să rămînă neutră în fața măsurilor care ating libertatea, demnitatea, condițiile înseși a existenței școalei și învățătorilor"... Cere să se respingă concepția dresării tineretului, substituită formației unor spirite libere [14].

În 1935 (august) a avut loc la Oxford un mare Congres pentru pace al cadrelor didactice, care a reunit zeci de mii de partizani ai păcii. La Congresul învățătorilor de la Timișoara (1935) s-a citit rezoluția acestui congres, împreună cu mesajul secretarilor F.I.A.I. „Ținînd seama de diferitele tradiții și aspirații naționale, conferința constată acordul instituțiilor din toate țările asupra unui patriotism în care dragostea de patrie nu se desparte de dragostea pentru omenire și care permite fiecărui popor să apere libertatea și democrația împotriva tuturor atacurilor dinăuntru sau dinafară...". Congresul și-a exprimat solidaritatea cu lupta pentru apărarea libertății și democrației. Mesajul a făcut o deosebită impresie asupra participanților de la Congresul de la Timișoara, fiind ascultat în picioare.

Congresul, dezbătînd referatul *Educația națională și școala primară din statul român*, a adoptat o moțiune, în care se arăta între altele : „Școala primară trebuie să promoveze însușirile caracteristice neamului românesc, pentru ca acesta, ex-

---

[10] *Școala și sportul în slujba războiului* în „Buletinul Comitetului împotriva războiului", 21 noiembrie 1932.

[11] În 1934, participînd la Plenara Comitetului mondial împotriva războiului și a fascismului, a luat parte și la ședința Comitetului de unitate a corpului didactic împotriva restrîngerii învățămîntului, împotriva războiului și a fascismului, unde a prezentat un referat asupra situației școlii și a cadrelor didactice în fața fascismului și a primejdiei războiului, servindu-se de un vast material documentar, utilizat în broșura *L'école en detresse*, editată de acest comitet, iar la Adunarea mondială a femeilor de luptă contra mizeriei, a războiului și fascismului, din însărcinarea Comitetului executiv I.T.E., a organizat o conferință cu delegatele membre ale corpului didactic (cf. „*Clopotul*", anul II, nr. 47/10 august 1934 și nr. 49/24 august 1934).

[12] Cf. revista „Munca", iunie 1935, *Institutorii și problema păcii*.

[13] Unele din aceste apeluri au apărut în revista „Școala și viața".

[14] „Școala și viața", septembrie, 1934.

primat de un naționalism luminat, nu șovin, să dobîndească și să mențină capacitatea de a produce opere cu care să se poată mîndri și care să poată intra în patrimoniul culturii și civilizației umane...".

Referindu-se la acest Congres, „Cuvîntul liber" menționa : „Congresul s-a aliniat forțelor antirăzboinice, sincere apărătoare a păcii. Se profilează și între învățători perspectivele unei alte mentalități care se încheagă pentru apărarea bunurilor amenințate de curente dictatoriale și garantate numai de concentrarea forțelor democratice într-un larg front popular" [15]. În timpul Congresului de la Timișoara, mulți intelectuali antifasciști s-au adresat cadrelor didactice prin presa de partid și democratică, avertizîndu-le împotriva pericolului fascist, dușman de moarte al culturii și al intelectualilor [16].

Răspunsul învățătorilor și al profesorilor n-a întîrziat să apară chiar în paginile „Cuvîntului liber". La ancheta întreprinsă de ziar la începutul anului 1936, intitulată „Împotriva dictaturii, fascismului, hitlerismului", răspund, alături de muncitori, țărani, intelectuali, mulți învățători, profesori, elevi. Astfel, prof. Traian Gheorghiu spune : „Fascismul este anticultural... Rostul însuși al existenței omului pe pămînt nu este altul decît crearea culturii... Pentru crearea culturii se cer însă două condiții : înlăturarea exploatării semenului și respectul libertății lui... Fascismul este cel mai mare dușman al culturii". Învățătorul Șerban Nedelcu, scriitorul de mai tîrziu arăta : „Iubesc adevărul care nu se poate spune nici sub regimul dictaturii, nici sub foarfeca cenzurii... Nu putem considera naționaliști decît pe acei care iubesc poporul și luptă pentru el. Ceilalți nu iubesc țara, ci bogățiile ei..." Un alt învățător scria : „Sînt contra dictaturii fascismului, hitlerismului, fiindcă sînt intelectual și la o etapă oarecare de cultură... Fascismul este o excrocare a gîndirii libere. O pată neagră, ce va rămîne pe foile istoriei viitoare, pata dictaturii fasciste..." Acestea sînt numai cîteva din răspunsurile cadrelor didactice care au condamnat fascismul deschis, de pe poziția lor de oameni de cultură, legați de popor. Iar un elev de liceu arăta că ancheta întreprinsă a avut răsunet și în rîndurile tineretului din școlile secundare... „Dictatura fascistă înseamnă incultură, foame, trezirea instinctului bestial, sclavie modernă, provocări de război și multe rele ce cad asupra poporului asuprit" [17].

În 1936 are loc Congresul general al învățătorilor, (7—8 sept. 1936), la care s-a pus în discuție referatul *Rolul civic al învățătorilor* și prin care învățătorii s-au opus încercării guvernului liberal de a fi înlăturați din viața politică, nemaiputînd fi aleși în consiliile comunale și județene. Ziarul „Scînteia" a luat atitudine împotriva scoaterii învățătorilor din politica țării, arătînd că acest fapt constituie „un atac fascist împotriva participării la viața publică a elementelor ridicate din sînul maselor populare" [18]. Raportul prezentat la Congres sublinia și el că a scoate pe învățător din politica țării înseamnă „a răpi maselor organul de firească exprimare a nevoilor lor, echivalează cu a răpi într-o ordine biologică ochii și a închide gura unei ființe umane, înseamnă a le lipsi de organul de recepție și de reacție naturală, în lupta lor pentru existență" [19].

Referindu-se la poziția cadrelor didactice, „Scînteia" semnala că acest congres „a avut o deosebită importanță politică și socială prin manifestarea demo-

[15] „Cuvîntul liber", anul II, nr. 45 din 14 septembrie 1935.
[16] Menționăm : P. Constantinescu-Iași, *Rolul social al profesorului* în „Cuvîntul liber", 5 oct., 1935 ; Tudor Teodorescu-Brănișteanu, *Scrisoare deschisă învățătorului X*, în „Cuvîntul liber", sept. 1935 ; Al. C. Constantinescu, *Congresul învățătorilor* (în același ziar) etc.
[17] „Cuvîntul liber", anul III, nr. 16, 1936 și nr. 17, 1936.
[18] „Scînteia", anul VII, nr. 18/19, 15 oct. 1936.
[19] „Școala și viața" nr. 4-5-6 sept.-oct.-noiembrie 1936.

cratică pe care a prilejuit-o. Trăind în mijlocul maselor populare, legați prin origine și activitatea de zi cu zi de aceste mase, învățătorii au arătat în acest congres că sînt atașați tendințelor antifasciste ale maselor populare... Au arătat foarte bine că locul lor nu este în lagărul fascist și războinic, dar aceasta nu este de ajuns. Învățătorii trebuie să pornească curajos pe calea luptei democratice... Locul lor este alături și împreună cu toate forțele democratice și muncitorești într-un front popular împotriva războiului și a fascismului".

În perioada de care ne ocupăm, P.C.R. a desfășurat o activitate multilaterală de combatere a ideologiei fasciste, antrenînd numeroși oameni de cultură, între care multe cadre didactice, la luptă împotriva fascismului.

În numeroase documente, în manifeste și broșuri editate de către partid a fost relevat caracterul diversionist al ideologiei fasciste, caracterul ei antiumanist și irațional ist. În numeroase publicații de partid („Frontul", „Momentul", „Era nouă", „Cuvîntul liber", „Reporter" etc.) au fost supuse unei critici necruțătoare educația fascistă din Germania hitleristă propagată de presa reacționară și în țara noastră, precum și „teoriile" pedagogice reacționare și cu orientare fascistă, caracterizate prin iraționalism, șovinism, fideism clerical și tradiționalism reacționar, idealizarea înapoierii culturale a țărănimii etc.

În publicațiile legale și ilegale ale partidului, în presa democratică din țara noastră, găsim numeroase articole, luări de atitudini față de concepțiile pedagogice cu caracter fascist și față de încercarea de a le infiltra în școli. P.C.R. a arătat cadrelor didactice că fascismul înseamnă distrugerea totală a culturii, că el este dușmanul intelectualului. Ne referim la studiul amplu pe care Oscar Jianu (A. Pampu) îl publică încă în 1932 în revista „Stînga", sub titlul *Introducere la pedagogia marxistă* [20]. Supunînd unei critici documentate, de pe poziția ideologiei marxiste, diferitele curente ale pedagogiei burgheze, autorul subliniază că „nici o reformă a învățămîntului nu va avea nici un efect dacă nu pornește de la realitatea profundă a situației materiale a mulțimilor. Întîi trebuie să se facă mare reformă a societății. De la reforma economică a lumii, pe care o așteaptă și o promovează socialismul, decurge în mod natural eficacitatea oricărei reforme școlare". Studiul ia atitudine față de educația militaristă din școli. Pentru a aprinde ura între națiuni și între rase se folosește minciuna, falsul, otrăvirea raționalului, împiedicînd tineretul să cunoască legile economice și pe cele sociale, se arată în studiu.

De o deosebită însemnătate sînt articolele publicate, în această perioadă, de către profesorul Ilie Cristea, militant antifascist. În articolul *Impasul școalei* se relevă influența dăunătoare, pe plan intelectual, a izolării școlii de problemele arzătoare ale vieții [21].

Ziarul „Reporter", în articolul *Școala noastră* [22], arată influența nefastă pe care o au asupra școlii concepțiile reacționare.

În același spirit, revista „Cuvîntul liber" inițiază o lungă dezbatere în legătură cu problema învățămîntului secundar (a liceului) la care participă mulți intelectuali din țara noastră [22].

---

[20] „Stînga", anul I, nr. 3/27, XI. 1932, nr. 4, XII, 1932 și anul II, nr. 9, 3 ianuarie 1933.
[21] „Era nouă" nr. 3 din 1 aprilie 1936.
[22] „Reporter", 3 octombrie 1937.
[23] Ne referim la numărul consacrat liceului („Cuvîntul liber", 9 februarie 1935, nr. 14, la care colaborează: Tudor Arghezi, George Bacovia, Al. Philippide, Al. Sahia, Demostene Botez, Miron R. Paraschivescu și alții). De asemenea ne referim la numărul tematic: *Școala — elevul — învățătorul* la care colaborează scriitori, profesori („Cuvîntul liber," anul II/48/5 oct. 1935).
Articole consacrate școlii semnează și Iorgu Iordan, Eugen Jebeleanu, Miron R. Paraschivescu, P. Drăgoiescu etc.

Numeroase articole demascatoare apar în legătură cu situaţia învăţămîntului din Germania după instaurarea regimului hitlerist în Germania.

Un şir de articole consacrate acestei probleme a fost publicat şi în revista clujeană „Ţara de mîine", în care tineri intelectuali antifascişti — Valer Novac, E. Mezincescu, Coriolan Drăgulescu, Ion Georgescu — au demascat educaţia tineretului în spirit fascist militarist şi iurmările nefaste ale acesteia [24].

De asemenea, intelectuali antifascişti din Iaşi — între care profesorii V. Maciu, Traian Gheorghiu, P. P. Stănescu şi alţii — publică în revista „Gîndul vremii" un şir de articole împotriva educaţiei în spirit fascist [25].

Articole consacrate combaterii educaţiei fasciste şi situaţiei învăţămîntului din Germania fascistă au fost publicate şi în revista în limba maghiară din Cluj „Korunk" [26] şi în alte reviste.

Ne oprim cu relatarea acestor date, poate mai puţin cunoscute pînă în prezent, din ampla activitate desfăşurată de partid pentru apărarea şcolii, factor de bază al culturii naţionale. Desigur, ele reprezintă numai o mică parte din această activitate, altele găsindu-se în numeroase studii publicate pînă în prezent sau care urmează a fi publicate în viitor.

[24] Menţionăm : *Statul totalitar* de Eduard Mezincescu, „Ţara de mîine", anul II, nr. 2/3/febr-martie 1936, *Supraproducţia intelectuală şi democraţia* de Valer Novac, anul II, nr. 4, aprilie 1936; *Educaţia şi instrucţia publică în cel de al III-lea Reich*, anul II, nr. 1, ian. 1936 ; *Şcoala şi reformele mari ale Statului* de Ion Georgescu, anul II, nr. 7-8, iulie-august 1936 ; *Cultura democratică şi ţărănimea* de V. Novac, anul II, nr. 7/8, iulie-august 1936; *Războiul, ruina culturii* de V. Novac, anul II, nr. 9-10, sept. oct. 1936 etc.

[25] Traian Gheorghiu, *Raţiunea va învinge*, „Gîndul vremii", anul II, nr. 4/15.IV.1934 ; *Soarta naţionalismului* de V. Maciu, „Gîndul vremii", anul II, nr. 1/15 ian. 1934 şi altele. „Viaţa românească" publică de asemenea numeroase articole consacrate învăţămîntului, cu caracter antifascist.

[26] Revista „Korunk" nr. 7/8 din 1933 ; *Principiile educaţiei naţional socialiste*, nr. 6/1935 ; *Principiile conducătoare ale educaţiei actuale din Germania*, nr. 12/1935 etc.

Mișcări învățătorești influențate de P.C.R.

GEORGE BEURAN

Astăzi nu mai poate fi un secret pentru nimeni faptul că mișcările învățătorești, începutul de organizare a cadrelor didactice de pe întreg cuprinsul țării noastre, au fost indisolubil legate de mișcările muncitorești, cum a fost pentru generația tînără de învățători dintre cele două războaie mondiale. Astfel, sub influența mișcărilor muncitorești s-au făcut în 1835 primele încercări de organizare a învățătorilor din Banat, însă abia în 1865 s-au pus bazele primei asociații de învățători [1] din această provincie, după cum „formarea unor organizații muncitorești „a constituit" un imbold și pentru înființarea reuniunilor învățătorești din Transilvania". [2]

În ce privește Asociația generală a învățătorilor din România (A.G.I.R.), ale cărei baze s-au pus în congresul „de pomină" [3] de la Ploiești, din 1898, se știe că acest congres a fost pregătit de grupul învățătorilor din jurul revistei „Școala viitoare", redactată de C. Ionescu-Lungu, Vasile Păunescu, Mihail Timuș, Gh. Timuș, Bunea de la Teleorman și alți învățători socialiști sau animați de idei socialiste revoluționare.

Mai mult. În statutul „Societății învățătorilor din România" (S.I.R.), elaborat și susținut la Congresul de la Ploiești de învățătorul socialist Vasile Păunescu „erau multe puncte comune" și conținea idei aproape similare cu cele ale cluburilor socialiste de la orașe și sate". [4]

Revista „Școala viitoare", organul de publicitate al celor din S.I.R., „avea un limbaj foarte violent la adresa celor de sus" [5] pentru dezinteresul vădit față de interesele școlii poporului și ale slujitorilor săi. Aceasta, pe de o parte, pe de altă parte, președintele S.I.R., C. Ionescu-Lungu, era stăpînit de idei socialiste revoluționare [6], ceea ce periclita interesele „elitelor învățătorești" prinse în mrejele partidelor claselor exploatatoare, care aveau tot interesul să atragă pe învățători de partea lor. De aci, o dată cu trădarea generoșilor din 1898, atît revista, cît și societatea, se prăbușesc, pe ruinele lor ridicîndu-se „Revista învățătoarelor și învățătorilor din România" și A.G.I.R. „care nu se mai considerau în război cu autoritatea superioară", [7] reliefîndu-se totodată următoarele categorii de învățători :

1. Învățători rămași credincioși principiilor fundamentale ale revistei „Școala viitoare", însă nici aceștia nu formează o categorie omogenă, fiindcă pe unii trădarea generoșilor — în loc de a-i descuraja și dezorienta — îi îndîrjea și îi orienta tot mai hotărît spre mișcarea socialistă revoluționară, promovată în continuare de muncitorii „soldați credincioși ai steagului roșu și ai proletariatului internațional" [8]. Alții, „disprețuind politica" [9] partidelor claselor exploatatoare,

---

[1] V. Țîrcovnicu, *Contribuții la istoria învățămîntului din Banat* (1780-1918), E.D.P., București, 1970, p. 132.
[2] Vasile Popeangă, *Presa pedagogică din Transilvania* (1860-1918), E.D.P., 1966, p. 7-10.
[3] Institutul de științe pedagogice, *Învățătorii și răscoala din 1907*, E.D.P., București, 1958, p. 23.
[4] Institul de științe pedagogice, *Învățătorii și răscoala din 1907*, p. 22.
[5] „Revista învățătorilor și învățătoarelor din România", anul V, noiembrie 1905, al II-lea comunicat, p. 7.
[6] *Ibidem*.
[7] I. Gh. Dumitrașcu, *Înainte mergători*, București, 1949, p. 152.
[8] Al. Ionescu, *Sîntem și rămînem*, „Lumea nouă", anul V., nr. 19, București, 28 martie, 1899.
[9] C. Ionescu-Lungu, *Spovedanie*, Ploiești, 1934, p. 40.

au încercat să strîngă învățătorimea în jurul unor cerințe legate de nevoile ei reale, de nevoile adînci ale poporului în afara partidelor de guvernămînt.[10] Această încercare se concretizează însă abia la 20 martie 1906, cînd apare ziarul bilunar „Tribuna învățătorilor", redactat de M. Timuș și de Vasile Păunescu, învățători socialiști.[11] Ziare și reviste cu astfel de profil și de scop au continuat să apară și să dispară pînă la dezlănțuirea celui de al II-lea război mondial, dovedind neîmpăcarea învățătorilor nici cu regimul burghezo-moșieresc, nici cu tactica de luptă a Asociației generale a învățătorilor din România. (A.G.I.R.).

2. Învățători care „nu se hazardează în nici un fel de probleme" cu implicații social-politice, ci își „văd numai de gospodărie" — spre a servi model țăranilor.[12]

3. Învățători cu preocupări pur profesionale, didactice, culturale și cooperatiste, dintre care unii s-au afirmat în știință, literatură, artă și în mișcarea cooperatistă.

4. Învățători care, lăsînd școala pe al doilea plan, eschivîndu-se de orice preocupare pentru înviorarea vieții culturale și economice la sate, devin „arendași"[13] și se ocupă de altele.

5. Învățători care, descoperindu-și mai mult sau mai puțin talent în mînuirea condeiului sau a cuvîntului, după ce se afirmaseră cît de cît în mișcarea profesională, pedagogică și culturală a timpului, ca : Ion Mihalache, D. V. Țoni, Teodor Iacobescu, Leon Mrejeru, I. G. Dumitrașcu și alții, servesc de instrument în mîna clasei dominante, pentru înfeudarea A.G.I.R. și a publicațiilor ei partidelor claselor exploatatoare, ca luptători împotriva colegilor lor animați de ideile socialiste revoluționare. Înfruntarea acestora din urmă ale căror rînduri se măresc treptat, se ascute continuu de la începutul secolului al XX-lea, pînă la apogeul crizei din 1928-1933, cînd atinge punctul culminant. Deși mijloacele de luptă sînt inegale, înfruntarea ia forme violente în limbaj și în manifestări, soldate cu exterminări, ca în 1907 sau cu arestări, cu întemnițări și maltratări ca în 1931-1932-1933 și în următorii ani pînă la Eliberare.

Marea Revoluție Socialistă din Octombrie și crearea primului stat socialist din lume, jertfa sutelor de mii de vieți țărănești și muncitorești, au legat tot mai strîns mișcările revendicative ale cadrelor didactice de ale clasei muncitoare, conduse de Partidul Comunist Român, adoptîndu-se aceleași metode și arme de luptă, cu toate că unele — manifestațiile de stradă protestatare, agitația împotriva ordinii de stat și greva — erau interzise de lege pentru învățători. Prima manifestare de stradă învățătorească întîmpinată cu „gîrbace și vîrfuri de baionete"[14], cînd curge sînge învățătoresc, are loc la 16 iulie 1931, în urma „unei chemări stupide"[15] a 7000 de învățători la București pentru 1400 locuri. Prin această chemare s-a urmărit — ca de altfel prin însăși formarea unui guvern Iorga în timpul culminant al crizei economice — discreditarea și învrăjbirea marelui prieten și apărător al învățătorilor și al țăranilor implicați în răscoalele din 1907[16] cu întregul corp didactic. Manevra a reușit pe moment, dar pînă la urmă învățătorimea s-a convins, că nici Iorga, nici Gusti, nici Petre Andrei nu

[10] Institul de științe pedagogice, *Învățătorii și răscoala din 1907*, p. 43.
[11] *Ibidem.*
[12] Gh. Oprescu, înv., Arhiva A.T.I.R., dosar scrisori cursanți.
[13] I. Gh. Dumitrașcu, *Înainte mergătorii*, București, 1940, p. 156 subsol.
[14] „Lupta", an. X, nr. 2909, București, 19 iulie 1931.
[15] *Ibidem.*
[16] Nicolae Iorga, *În chestia amnistiei răsculaților țărani*, 12 iunie 1907, în „Discursuri parlamentare', București, 1939, p. 7-20.

pot, cum n-a putut nici Haret, la timpul său, să rezolve problemele majore ale școlii poporului și ale învățătorilor într-o astfel de orînduire ce trebuia zdrobită prin „lupta politică de clasă alături de muncitori" [17], instaurîndu-se în locul ei orînduirea socialistă. Tot în ziarul „Socialismul" un alt învățător — Ion Tomescu de la Bicaz — considera că „În chestiunea învățătorilor șomeri" s-a judecat „cu picioarele" și fără strop de sentiment colegial, o dată ce comisia și-a suspendat a III-a zi lucrările de numiri „pe motivul că nu li se plătesc diurnele" [18]. Iorga a suspendat prompt pe Ghițescu din postul de director general al învățămîntului primar și normal primar [19], a dat două avertismente președintelui A.G.I.R., după „ce luase măsuri de cazarea învățătorilor, de eliberarea de foi de drum fiindcă bani nu aveau, de anchetă și pedepsirea exemplară a polițiștilor" [20] care loviseră în învățători. Aceasta însă nu putea da satisfacție unui învățător animat de ideile socialiste, „revoluțiile care strămută un popor înainte fiind revoluții bune", spusese însuși Iorga în 1907, așa că I. Tomescu se adresează peste un an colegilor tovarăși de suferință, de muncă și idei, astfel :

„Numai sub flamura socialismului și a internaționalismului proletar vă veți putea numi adevărați apostoli ai culturii și civilizației, păcii și umanității. Luptați pentru cei împilați și nedreptățiți, luptați pentru ridicarea lor din întunericul care pare veșnic, luptați pentru dezrobirea lor. Numai mulțumirea continuă a întregii comunități ne poate da o anumită fericire".

„Și dacă v-ați făcut un ideal din înfăptuirea societății socialiste, pregătiți-vă să parați toate loviturile, pregătiți-vă de suferință fiindcă se va abate asupra voastră întreaga urgie omenească dar să nu disperați. Să vă consolați cu cuvintele genialului Tolstoi: Mersul înainte al omenirii, martirii nu tiranii îl arată" [21]

Aceste chemări se pornesc din Moldova lui Ștefan cel Mare, începînd cu județele : Botoșani, unde s-a aprins vîlvătaia anului 1907, Neamț, Bacău, Roman etc., iar în Banat sub influența „nemijlocită a eroicelor lupte muncitorești din ianuarie-februarie 1933" [22] la numai 20 de zile după această luptă, tinerii învățători sindicaliști — socialiști și comuniști cum s-a dovedit imediat după 23 August 1944 — în urma unei adunări fulger conspirative, cînd s-au trasat sarcini concrete pentru luări de cuvînt și agitație, determină congresul învățătorilor bănățeni să hotărască „suspendarea întregii activități a corpului didactic", adică greva și solidaritatea „cu acțiunea tuturor categoriilor de salariați spre a duce lupta în comun" [23] dînd mandat pentru a le duce cuvîntul la București la congresul extraordinar al Federației Corpului Didactic din 19.III.1933 aceluia dintre tinerii învățători care motivase mai aprins că „dreptul la grevă ca și dreptul la revoluție sînt sinonime cu dreptul la viață" [24]. La Ateneu este împiedecat de la cuvînt, și a doua zi Federația Corpului Didactic se destramă, cu toate că de

---

[17] C. Buzuloiu, *Impresii de la congresul învățătorilor*, „Socialismul", an. XXV, nr. 41, din 11 octombrie 1931.

[18] Ion I. Tomescu, *În chestiunea învățătorilor șomeri*, „Socialismul", anul XXV, nr. 31 din 2 august 1931.

[19] „Lupta", anul X, nr. 2909 din 19 iulie, 1931.

[20] „Dimineața", anul XXVII, nr. 8222 din 18 iulie 1931.

[21] Ion Tomescu, *Scrisoare către învățători*, „Socialismul", anul XXVI, nr. 41 din 10.I.1932.

[22] George Beuran, *Cursurile de vară de la băile Lipova, 1934-1939, formă nouă de luptă revendicativă a cadrelor didactice*, „Rev. de ped.", anul XXVI, nr. 4 aprilie 1967.

[23] Congresul învățătorilor bănățeni, Moțiunea „Vestul" nr. 754, 5.III.1933.

[24] George Beuran, *Greva profesorilor și dezorientarea noastră*, „Tineretul învățătoresc", an. IV, nr. 20, Lipova-Banat, 6.III.1936.

la înființare inițiase și dusese la bun sfîrșit „mișcări revendicative energice“ [25], datorită „aranjamentelor de culise dintre conducerea A.G.I.R. și cluburile politice ale claselor exploatatoare“ [26], care-și vedeau primejduite interesele.

Destrămarea F.C.D. a avut un efect contrar celui așteptat, învățătorimea anului 1933 fiind antrenată chiar spontan, „elementul spontan fiind forma embrionară a conștiinței“ [27], în mișcări similare celor muncitorești, nemaiavînd motiv de descurajare și de dezorientare ca în 1899, după trădarea generoșilor. Ea are în mijlocul ei colegi socialiști și comuniști, siguri de victoria socialismului și a comunismului, siguri că viitorul mai apropiat sau mai îndepărtat este al lor. Alături de socialiști și de comuniști sînt cu trup și cu suflet învățătorii umiliți, batjocoriți, loviți chiar de arendașii și de marii chiaburi ai satelor. La aceștia, deși nu cunosc teoria luptei de clasă, ura de clasă devenea organică atunci cînd vedeau că în România interbelică erau ca și în 1907 „două dreptăți : dreptatea pentru cei îmbrăcați bine și dreptatea pentru cei îmbrăcați rău, una pentru cei din belșug hrăniți și alta pentru flămînzi“ [28]. Și-n lumina acestui adevăr, articole ca *Banchetul de la Cîmpulung* [29], *Banchetul de la Luzana* [30], *Se mișcă dăscălimea* [31], *Prizonierul politicienilor* [32] etc., din „Tineretul învățătoresc“, organul de presă al A.T.I.R., se integrează în acțiunile și în manifestările cu pronunțat caracter de clasă, însă duse cu astfel de arme, încît cenzura și copoii siguranței sînt derutați.

La numai 30 de zile după destrămarea F.C.D. are loc Congresul Asociației profesorilor secundari A.P.S. (20-22 aprilie 1933), la care au participat și profesori universitari și cîteva sute de învățători, fiindcă pe ordinea de zi era înscrisă ca problemă centrală refacerea F.C.D., însă într-o formă nouă, superioară : *Uniunea sindicatelor corpului didactic din România.*

Aducînd salutul și adeziunea profesorilor universitari, P. Constantinescu-Iași a adus însuși cuvîntul Partidului Comunist Român despre mișcarea sindicală, care se interfera cu mișcarea socialistă, ambele bazîndu-se pe lupta de clasă. Purtătorul de cuvînt al P.C.R. a subliniat : „dreptatea se smulge prin luptă nu prin cerșetorie ; ești tare, adică organizat, ești temut și respectat“. Desigur nu era locul și cazul să precizeze că citează din Lenin [33] sindicatul, bazîndu-se pe ideea solidarității de clasă, trebuia să cuprindă pe toți slujitorii școlii — adică și personalul administrativ și de serviciu, „indiferent de sex, naționalitate, convingere religioasă sau politică, de felul școlii“ — de stat sau particulară — pe care o servește [34]. Și-n fine colaborarea cu sindicatele muncitorești prin „afilierea la Confederația Generală a Muncii“, inclusiv la I.T.E., „Internaționala lucrătorilor din învățămînt“, cu sediul la Paris“ [35].

Unii dintre tinerii învățători animatori ai ideii sindicale — animați de ideile socialiste revoluționare — au luat cuvîntul, iar alții, aderînd nu numai în numele celor 300 învățători prezenți la congres, ci și al celor din orașele și din

---

[25] Tiberiu Trutzer, art. cit., din „Revista de pedagogie“.
[26] George Beuran, *Cloncanii*, „Vestul“ an. IV, nr. 773, Timișoara, 29.III.1933.
[27] V. I. Lenin, *Opere alese*, E.P.L.P., 1954, p. 157.
[28] Nicolae Iorga, op. cit., p. 17.
[29] Al. V. G. (Al. V. Gostian), *Banchetul de la Cîmpulung* „Tineretul învățătoresc“ (Unirea Română) Timișoara 12.XI.1933.
[30] George Beuran, *Banchetul de la Luzana*, în „Tineretul învățătoresc“, anul V, nr. 155, Lipova-Banat, 19 aprilie 1934.
[31] Sfetea Iosif, *Se mișcă dăscălimea*. Ibidem, Timișoara 27.VIII.1933.
[32] C. Popescu-Carpen, *Cum vede I. I. salarizarea corpului didactic primar*, Ibidem, Timișoara, 1 ianuarie, 1934 și *Prizonierul politicienilor*, Ibidem, Timișoara, 1.IV.1934.
[33] V. I. Lenin, Opere complete, vol. 24, pag. 39.
[34] „Cuvîntul școalei“, Craiova, anul I, nr. 10 din aprilie 1933.
[35] *Ibidem.*

județele respective, inclusiv al mișcării tineretului învățătoresc din întreaga țară, au fost pentru „înfăptuirea Uniunii sindicatelor corpului didactic din România".[36]

Adeziunea învățătorilor sublinia dragostea, stima și recunoștința pe care le datorau profesorilor care nu numai că îi înarmaseră cu știința și cu arta pedagogică, ci le înnobilaseră și inimile cu dragoste de adevăr, de dreptate, de libertate, de popor, de patrie și umanitate, inclusiv aceea față de frumoasa și nobila lor misiune.

„Noi am venit în această sală să vă arătăm că vă iubim, că majoritatea dintre noi este pentru sindicalizare. În curînd toată învățătorimea va fi alături de profesorime".[37]

Aruncat în cea mai cruntă mizerie de guvernanți și de votul învățătorilor parlamentari din conducerea A.G.I.R., tineretul învățătoresc, abia ieșit de pe băncile școlii, respingea cu indignarea cuvenită aserțiunea că profesorii săi, militanți pentru transformarea asociațiilor corpului didactic în sindicate, ar fi mai puțin înțelepți și mai mici patrioți decît politicienii didactici, care votaseră pentru aplicarea curbelor sălbatice de sacrificiu, pentru desființarea de școli și de posturi din învățămîntul primar, cînd „numărul analfabeților atingea cifra de 3 000 000".[38] Aceasta pentru că adevărul crud era următorul: „dacă democrația se complace în țara oamenilor luminați, demagogia se complace în țara analfabeților".[39]

Declarația lapidară și categorică a lui Ion Nisipeanu (după ce P.C.R. își spusese cuvîntul prin prof. universitari P. Constantinescu-Iași și Gr. Popa, prin prof. secundari M. Cruceanu de la Craiova, Dimitrie Goga de la Cluj și alții) că „noi" — corpul didactic de toate gradele — „rămînem deci în chip organic într-o luptă continuă cu cei ce patronează munca noastră, cum de altfel toate categoriile de salariați sînt în luptă cu patronii lor"[40] este reținută de tinerii învățători și astfel se reia tradiția de luptă de la „Școala viitoare", dar într-o formă acută, nimicitoare. Furtuna de articole care demască și înfierează pe cei ce sînt împotriva sindicalizării se dezlănțuie cu repeziciunea fulgerului nu numai în pagina didactică „Biserica și școala", condusă de I. Nisipeanu, ci și în întreaga presă de provincie. Pentru o mai mare libertate de acțiune, la 27 august 1933, a luat ființă la Timișoara foaia „Tineretul învățătoresc", cu hotărîrea de a duce lupta pînă va „putea înfige steagul reprimenirii morale pe edificiul asociației, sau pune piciorul pe ruinele lui",[41] pentru ca pe acestea să se poată clădi apoi sindicatul. „Pagina învățătorului" din ziarul „Curentul", editată de conducerea A.G.I.R. își pierde cumpătul și recurge la invectivele: netrebnicii, rătăciții, răzvrătiții, pescuitorii în ape tulburi, mercenarii, bolșevicii didacticii și nisiporiștii „atentează la solidaritatea noastră de corp", „subminează însăși ordinea în stat ceea ce nu ne putem permite".[42] Această pagină nemaiputînd face față singură, cu tot sprijinul revistei „Școala și viața", și al încă zeci de publicații județene, A.G.I.R. mai editează un ziar, „Cuvîntul învățătorilor", cu profil net antisindicalist. Pentru congresul de la Cluj, de la începutul lui septembrie 1933, se

[36] Jana Popea, *Inainte de congresul T. I. de la Lipova-Banat*, „Pagina învățătorilor tineri" (Biruința), Timișoara, 25.III.1934.
[37] Dumitru Botez, *Congresul A.P.S.*, „Dimineața", an. XXIX, nr. 9450/21.IV.1933.
[38] C. Popescu-Carpen, *Doleanțele învățătorilor tineri*, 1933, Manuscris Arhiva A.T.I.R. A se vedea și ediția specială a foii „Tineretul învățătoresc", Timișoara, 26.XI.1933.
[39] *Ibidem*.
[40] I. Nisipeanu, *Congresul A.P.S.*, „Dimineața", a.n.d.cit.
[41] Sfetea Iosif, art. și ziarul citat.
[42] Congresul învățătorilor din 8-9-10 sept. 1933, „Școala și viața" de după acest congres și toate ziarele din acele zile și din acel an.

înscriu pe ordinea de zi două referate : Primul referat intitulat : *Asociaţia şi politica* şi cel de-al doilea *Asociaţia faţă de ideea sindicalizării corpului didactic.*

Primul referat avea scopul de a atrage pe învăţători în partidele de guvernămînt şi de a-i îndepărta de P.C.R. şi de P.S.D., iar cel de-al doilea avea scopul de a combate şi de a obţine un vot contra sindicalizării. Spre a se obţine acest vot şi a nu se promova idei socialiste revoluţionare, cu alte cuvinte pentru a fi împiedicaţi de la cuvînt sindicaliştii, socialiştii şi comuniştii, aceste probleme se înscriu pe ordinea de zi a Adunării generale, formate numai din învăţători, membri ai cluburilor politice ale partidelor claselor exploatatoare din fiecare judeţ. Ca nu cumva să pătrundă în sală dintre cei ce luaseră cu asalt [43] biroul, în prima zi, spre a impune o intervertire a ordinei de zi, conducerea A.G.I.R. cere concursul poliţiei şi al siguranţei, care barează intrările în sala Teatrului Naţional, aşa cum s-au barat toate intrările în sălile unde se ţineau adunări generale. Totuşi, în calitate de membru al Federaţiei presei de provincie, George Beuran pătrunde în sală şi preşedintele adunării este silit de delegaţia bănăţeană să-i dea cuvîntul, dar i se retrage din momentul cînd afirmă „pînă şi regele una spune şi alta face cînd este vorba de şcoala poporului, de învăţători"... [44]

Din articolul *Cursurile de vară de la băile Lipova, formă nouă de luptă revendicativă a cadrelor didactice* [45] — cursuri organizate de *„Asociaţia tineretului învăţătoresc din România"* (A.T.I.R.) şi din conţinutul Actului constitutiv şi statutului acestei asociaţii [46] de răzvrătiţi şi bolşevici didactici, inspectaţi şi urmăriţi de poliţie şi siguranţă rezultă că organizarea se făcuse pe baze sindicale în conformitate cu indicaţiile P.C.R., la congresul A.S.P. din 20 aprilie 1933. Dar i s-a zis asociaţie ca şi în 1898, spre a fi „mai puţin roşu". [47] E prima şi singura organizaţie învăţătorească în care au fost primiţi şi învăţători, aparţinînd naţionalităţilor conlocuitoare, care participau an de an la cursurile de vară. Calitatea de membru activ care avea menirea de a crea „conştiinţe cetăţeneşti" [48] submina din temelia A.G.I.R., care devenise o citadelă a partidelor claselor exploatatoare şi a vîrfurilor celor mai reacţionare. De aci dezaprobarea diplomatică a regelui prin acordarea unei tinicheluţe în formă de cruciuliţă preşedintelui A.G.I.R. cu prilejul congresului învăţătorilor [49] şi riposta preşedintelui A.T.I.R. la indicaţia P.C.R. cu coperta Calendarului T. I. pe 1937 în roşu ca sîngele şi desenul soarelui anticipînd soarele de pe emblema Republicii Socialiste România de azi. De aci numirea preşedintelui A.G.I.R. în guvernul dictaturii regale ca subsecretar de stat la Educaţia Naţională, care lichidează A.T.I.R., căreia de altfel Contenciosul Ministerului [50] nu-i dăduse aviz favorabil pentru a fi recunoscută ca persoană juridică. Astfel se explică şi prezenţa preşedintelui A.T.I.R. imediat după 23 August 1944 în rîndurile învăţătorilor socialişti, în Comitetul executiv P.S.D. Timişoara, a vicepreşedintelui Cucuruz Ioan în rîndurile Frontului plugarilor, a lui Gostian în P.C.R. la Deva şi apoi la Hunedoara etc.

Dovada cea mai elocventă că generaţia tînără de învăţători dintre cele două războaie mondiale s-a orientat ferm spre cele două partide muncitoreşti

---

[43] Teodor Geantă, George Beuran, N. Lache, I. Roşca, I. Stoica, A se vedea şi Teodor Geantă, *Ce n-am fost lăsat să spun la Cluj*, „Tineretul învăţătoresc" (U.R.) Timişoara, 1.X.1933.

[44] „Curentul", an. VI, nr. 2016 din 12.IX.1933.

[45] George Beuran, *Cursurile de vară de la băile Lipova, formă nouă de luptă revendicativă a cadrelor didactice*, „Revista de pedagogie", an. XVI, nr. 4, aprilie, 1967.

[46] Statutul şi actul constitutiv al asociaţiei, „Tin. învăţătoresc din România", Tip. Minerva, Timişoara IV, str. Bonnaz 13.

[47] Institutul de ştiinţe pedagogice, *Op. cit.*

[48] „Şcoala şi viaţa".

[49] Statutul, cit., art. 4 p. 14.

[50] Contenciosul M.I.P. şi Artelor, nr. 109160 din 17 iunie 1934.

și mai ales spre P.C.R. o constituie contribuția învățătorilor la organizarea „nunții", adică a evadării din lagărul de la Tîrgu-Jiu a cadrelor de bază ale P.C.R. din acel timp.

*

Legat de acest episod, cred potrivit în întîmpinarea aniversării semicentenarului P.C.R. un cuvînt despre contribuția învățătorilor comuniști și socialiști la realizarea Frontului Unic Muncitoresc, la unificarea celor două partide muncitorești, care a situat România, după cum a subliniat tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român „printre primele țări în care s-a realizat unitatea politico-organizatorică a clasei muncitoare, prin crearea Partidului Unic Muncitoresc". [51]

Marea majoritate a cadrelor didactice din generația interbelică sînt astăzi, datorită grijii pe care le-o poartă P.C.R., profesori la clasele V—X, la licee și chiar în învățămîntul superior. Dar ce-i mai important este faptul că în locul cocioabelor de odinioară numite școli s-au ridicat școli spațioase, dotate cu tehnică modernă, iar în locul lămpii cu gaz, întunercul de iad a dispărut sub lumina becului electric. La lumina acestor becuri, învățătorii și profesorii satelor, ca și cei ai orașelor, pregătesc poporul pentru marea sărbătoare a Partidului Comunist Român.

[51] „Scînteia", an. XXXIX, nr. 8462, 21.VIII, 1964.

Studii

Particularităţi ale orientării şcolare şi profesionale în şcoala generală şi în liceul teoretic

DUMITRU SALADE

Orientarea şcolară şi profesională presupune un sistem de măsuri organizat pe tot parcursul şcolarităţii şi nu o acţiune de campanie sau o activitate sporadică şi improvizată. Fiind un proces continuu şi de lungă durată, care începe de timpuriu, se poate vorbi totuşi de etape, de „momente" şi de niveluri diferite, marcate prin anumite particularităţi. Stabilirea acestor etape şi a specificului lor are o importanţă practică deosebită, succesul orientării şcolare şi profesionale fiind condiţionat adeseori de folosirea unei activităţi diversificate şi adecvate nivelului de dezvoltare a elevilor şi condiţiilor concrete în care se desfăşoară.

Vorbind despre pregătirea psihologică a elevilor pentru alegerea profesiunii, unii autori menţionează între metodele şi procedeele de orientare şcolară şi profesională cîteva care se pot folosi încă din clasele I—IV. Firește că acţiunea de pregătire a elevilor pentru alegerea profesiunii poate începe din primele clase, continuînd apoi cu mijloace adecvate în tot cursul şcolarităţii ulterioare. Adaptarea mijloacelor de orientare şcolară şi profesională la particularităţile şcolii, la nivelul de dezvoltare a elevilor, la specificul mediului local etc. sînt cerinţe pedagogice elementare şi obligatorii. Dar ponderea pe care o au la diferite vîrste, măsurile folosite nu sînt aceleaşi. O aceeaşi acţiune care la vîrsta mică nu dă rezultate satisfăcătoare, la vîrsta şcolară mijlocie sau mare poate fi încununată de succes. Acest fapt ridică problema corelării în mod necesar a anumitor acţiuni pedagogice cu nivelul de pregătire generală a elevilor şi cu acţiunile anterioare şi posterioare.

Limitîndu-ne la activitatea desfăşurată de cele două tipuri de şcoli în domeniul orientării şcolare şi profesionale, putem spune că avem de-a face cu două etape distincte, caracterizate prin trăsături proprii. În şcoala generală, activitatea dominantă de orientare vizează *preorientarea* şi *orientarea şcolară*, în timp ce în liceu accentul cade pe orientarea academică (universitară) şi pe cea profesională propriu-zisă. Deosebirea între activitatea desfăşurată în cele două tipuri de şcoli este dată de scopul urmărit în orientarea şcolară şi profesională, în conţinutul şi metodele de lucru. În activitatea practică din aceste şcoli nu pot fi în nici un caz ignorate nivelul intelectual de dezvoltare a elevilor, gradul şi natura aptitudinilor lor în această etapă. configuraţia aspiraţiilor, intereselor şi aptitudinilor lor, care condiţionează în cea mai mare măsură opţiunea lor profesională.

Cu cît sîntem mai aproape de începutul activităţii de pregătire în domeniul orientării profesionale, cu atît este vorba de o muncă mai generală, mai nespecifică sau, altfel spus, mai specifică iniţierii, pre-

orientării și orientării școlare. *Pe măsură ce ne apropiem de momentul final, de absolvirea unei școli medii, de decizia ultimă, activitatea va fi tot mai pronunțat direcționată spre o alegere și îndrumare profesională propriu-zisă.*

Cele două etape importante, care ar putea fi subîmpărțite la rîndul lor în perioade mai scurte (clasele I—IV și V—VIII sau clasele IX—X și XI—XII), impun găsirea unor metode care să răspundă țelurilor orientării școlare în perioada amintită și profilului spiritual al elevului de vîrsta respectivă. Punerea de acord a acestor elemente pretinde însă organizarea unor studii și cercetări care să ducă la cristalizarea conținutului activității fiecărei etape și la stabilirea metodicii de lucru.

Orientarea școlară și profesională în școala generală se caracterizează (îndeosebi) prin cîteva trăsături legate de nivelul de dezvoltare atins de elevii acestei vîrste, de scopul și caracterul acestei școli și de structura sistemului nostru de învățămînt.

În ceea ce privește profilul vîrstei școlare mici și mijlocii, sub raportul intereselor, al motivației, al aspirației și chiar al aptitudinilor, în comparație cu vîrsta școlară mare, se caracterizează printr-o insuficientă stabilitate, prin predominarea unor elemente emoționale în ceea ce privește opțiunea și preferințele profesionale, mai ales la vîrsta mică, și printr-o febrilă căutare la cea mijlocie și mare. Între aspirații și interese, între acestea și aptitudini există uneori un decalaj [1] destul de pronunțat. Aspirațiile profesionale nu sînt în concordanță cu interesele, iar efortul individual pe linia realizării aspirațiilor lasă de dorit.

Schimbarea opiniei este mai frecventă, legătura între opțiunea profesională și cerințele pregătirii nu este încă sesizată în mod clar, motivația individuală predomină, perspectiva profesională nu este bine conturată, iar străduința de a realiza și de a da un conținut concret aspirației are un caracter adeseori sporadic.

Activitatea de orientare școlară și profesională în școala generală de 10 ani ridică unele probleme dificile. Orice profesor poate constata cu ușurință că, deși în clasele ultime ale școlii generale se impune în mod presant rezolvarea problemei opțiunii profesionale a elevilor, condițiile instructiv-educative nu susțin în mod corespunzător soluționarea favorabilă a acesteia. Este vorba de un decalaj real între cerințe și pregătire, între posibilități și realități, pentru înlăturarea căruia școala face încă destul de puțin. Pe de o parte, interesele și aptitudinile elevului, capacitatea sa de autocunoaștere, de autodeterminare, sînt încă slab dezvoltate, puțin educate și sporadic îndrumate, pe de alta, apropierea de clasele ultime ale școlii generale accelerează ritmul de alegere a drumului viitor. Sistemul de măsuri aplicat în școală este incomplet și oscilant, preocuparea profesorilor pentru această problemă sporadică, pregătirea familiei în această direcție insuficientă, activitatea altor factori în acest sector (U.T.C. etc.) întîmplătoare, diversificarea învățămîntului în clasele V—VIII parțial realizată, în timp ce dificultățile de orientare a elevilor sporesc de la o zi la alta, prin transformările rapide care au loc și prin acumularea informațiilor într-un ritm nemaiîntîlnit.

În această situație, cine vine în ajutorul elevului? Care este calea de ieșire din acest impas? Cum poate fi ajutat elevul să rezolve pozitiv problema? Răspunsul este unul singur: numai printr-o acțiune convergentă a tuturor factorilor, orientată clar în același sens, sub îndrumarea competentă a școlii. Numai înscrierea acestei probleme pe ordinea de zi nu e suficientă, se cer întreprinse măsuri concrete, aplicate și urmărite operativ.

[1] A. Chircev, *Pentru o metodică a delimitării intereselor față de atracțiile și preferințele profesionale ale elevilor de vîrstă școlară mijlocie*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", series psychologia-pedagogia, 1964.

Cercetările de psihologie şi pedagogie arată că preocupările elevilor în această direcţie apar numai din clasele IV—V. Mai mult chiar, unele date arată că o parte din timpul liber al elevilor este colorată de „visuri" şi aspiraţii privind viitorul lor profesional, ceea ce ar însemna că premisele favorabile în acest sens sînt date.

Referindu-ne mai ales la clasele ultime (VII—VIII sau IX—X) ale şcolii generale, se constată cîteva categorii de elevi :

— unii care au rămas la nivelul claselor anterioare, „visînd" la profesiuni pentru care nu şi-au pus problema dacă sînt sau nu potriviţi sau pregătiţi (apţi) ;

— alţii la care interesul pentru şcoala sau profesiunea viitoare a luat o direcţionare precisă şi se conturează tot mai mult şi mai clar ;

— o altă categorie care oscilează între 2-3 direcţii (şcoli sau profesiuni), fără a-şi găsi suficiente resurse interne (motivaţii) pentru a putea opta şi fără a primi un ajutor calificat şi la timp în această chestiune ;

— în sfîrşit, o ultimă categorie este a elevilor slabi la învăţătură şi nedecişi, candidaţi la corigenţă sau repetenţie, care aşteaptă să vadă cum vor „ieşi" lucrurile pentru a lua o hotărîre.

Cauzele greutăţilor semnalate constau şi în slaba orientare şcolară şi profesională, în considerarea ei ca o chestiune „exterioară" şcolii şi procesului de învăţămînt, în amînarea ei pînă în clasa ultimă şi în tratarea nediferenţiată a tuturor categoriilor de elevi.

În favoarea elevilor din ultimele categorii, dacă se poate numi aşa situaţia amintită, pledează faptul că deocamdată este mai mult vorba despre o preorientare profesională, despre o orientare şcolară şi despre posibilitatea corectării unor eventuale greşeli. Dar aceasta nu este o consolare şi ea nu trebuie să „atenueze" răspunderea nici unui profesor.

Frămîntările elevilor din aceste ultime clase ale şcolii generale, „căutările" şi proiectele, aspiraţiile lor de viitor, deşi prezente, n-au acuitatea şi permanenţa pe care o ating în ultimele clase ale liceului. Căutările sînt mai puţin persistente, oscilaţiile mai frecvente, continuitatea studiilor în liceu apare firească pentru cei mai mulţi, simţul răspunderii n-a ajuns la limitele pe care le pretinde luarea unei „decizii", iar orientarea în domeniul profesiunilor (reţelei şcolare etc.) este încă vagă şi mai puţin conturată. Cu alte cuvinte, şcoala nu păşeşte suficient în întîmpinarea „căutărilor" elevilor la această vîrstă (şcolară mijlocie). Tocmai din această cauză elevii sînt „dezorientaţi", în parte îngrijoraţi şi mai ales dispuşi să accepte în aceste condiţii orice fel de ajutor şi de influenţă. În aceasta constă în parte şi explicaţia faptului că o serie de factori „exteriori" (prieteni, întîmplare, un cunoscut etc.), acţionează cu atîta uşurinţă asupra opţiunii unor elevi la această vîrstă.

Se impune, deci, pentru a veni în ajutorul lor, organizarea unei activităţi sistematice în cadrul procesului de învăţămînt, începînd din clasele V—VI, accentuarea ei treptată, o dată cu trecerea dintr-o clasă în alta şi completarea acesteia cu unele măsuri extraşcolare. Preocuparea şcolii pentru formarea intereselor şi aptitudinilor, pentru direcţionarea lor prin mijloacele instructiv-educative, pentru pregătirea lor psihologică în vederea alegerii profesiunii, reprezintă o măsură necesară şi adecvată. În condiţiile date, şcoala trebuie să facă totul pentru a-i ajuta pe elevi să treacă cu succes acest prim examen, care poate condiţiona afirmarea lor ulterioară.

O problemă cu totul specială o ridică activitatea de orientare şcolară şi profesională în clasele a IX-a şi a X-a ale şcolii generale. Specificul muncii în aceste

clase este dat de faptul că elementele unei pregătiri preprofesionale aici se accentuează şi mai mult, în timp ce vîrsta elevilor pretinde şi permite, în acelaşi timp, o orientare clară şi concretă cu privire la perspectivele angajării lor după absolvirea clasei a X-a. Numărul relativ mare al celor cuprinşi în aceste clase, programul pregătirii lor, precum şi direcţionarea mai precisă a orientării lor cer o muncă foarte susţinută şi bine organizată de îndrumare spre sectoarele productive şi mai ales spre cele deficitare în braţe de muncă, cum sînt : agricultura, construcţiile, minerităl, întreţinerea utilajelor, servicii publice etc.

Funcţionarea multora din aceste clase în mediul rural, legătura lor mai strînsă cu mediul social, cu nevoile dezvoltării noastre sociale, precum şi faptul că ne aflăm în această privinţă la început şi că absolvirea lor va permite obţinerea unor calificări prin cursuri scurte etc., trebuie să reprezinte puncte de sprijin şi de orientare în activitatea oricărei şcoli de 10 ani.

Elevii care au optat pentru aceste clase sau care n-au putut fi cuprinşi în liceele sau în şcolile profesionale existente, vor fi ajutaţi să înţeleagă şi să aprecieze just avantajele intrării lor în producţie, calificării prin cursuri scurte sau la locul de muncă, pentru a-şi putea dedica întreaga lor pregătire devenirii profesionale ulterioare. În orice caz, asigurarea succesului acestor tineri după absolvirea clasei a X-a este o problemă socială importantă şi foarte actuală şi nu numai o chestiune de orientare şcolară sau profesională.

Profesorii care lucrează la aceste clase, împreună cu directorii şcolilor respective, vor analiza situaţia acestor elevi şi vor elabora un sistem de măsuri de natură să-i ajute pe absolvenţi să-şi valorifice optim pregătirea şi aspiraţiile profesionale. Clasele respective vor putea deveni şi trebuie să devină verigi importante în sistemul nostru de învăţămînt, pentru pregătirea viitoarelor cadre necesare agriculturii şi industriei noastre socialiste.

În *liceul teoretic*, activitatea de orientare şcolară şi profesională capătă note noi, datorită experienţei dobîndite de elevi (dacă au fost ajutaţi s-o înregistreze conştient), nivelului lor de dezvoltare şi particularităţilor tipului de şcoală pe care-l urmează. Ce se adaugă nou în această etapă ? Devine mai uşoară sau mai grea alegerea ?

La sfîrşitul şcolii generale, absolventul este supus unui concurs, pe baza căruia poate continua un anumit tip de şcoală postgenerală. Reuşita la acest concurs depinde de mulţi factori, între care justa orientare şi ajutorul primit pe această linie în ultimele clase etc., îşi spun cuvîntul.

După succesul obţinut la intrarea într-o şcoală nouă, situaţia sufletească a candidaţilor se schimbă. Acum are loc o confruntare pe viu a dorinţei şi speranţei elevului cu exigenţele noii situaţii. Bucuria încercată cu prilejul reuşitei şi întărirea sentimentelor trăite anterior, a interesului pentru şcoala sau profesiunea respectivă duc în cele mai multe cazuri la o atitudine pozitivă faţă de noua situaţie. Încercarea trecută, emoţia succesului, experienţa acumulată lasă urme pozitive, explicabile şi firesti, care se cer consolidate.

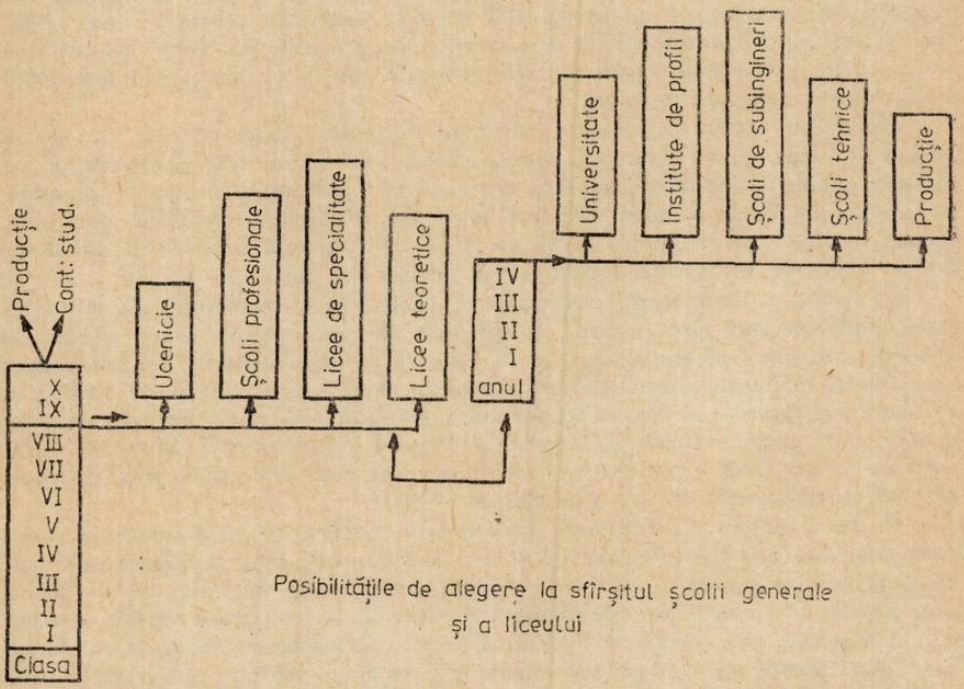
După intrarea tînărului în liceul de cultură generală exigenţele cresc, obiectele de învăţămînt se amplifică şi se diversifică, cercurile de elevi se înmulţesc, registrul metodelor şi al procedeelor se lărgeşte, experienţa elevului se îmbogăţeşte. Clasa a IX-a liceală este un an de acomodare la noua situaţie şi de pregătire pentru noua alegere pe care trebuie s-o facă elevul : secţia umanistică sau reală. Acesta este un alt pas care pune elevul în faţa unei noi opţiuni. Firesţe că dacă acesta s-a bucurat de o pregătire corespunzătoare, alegerea nu este grea.

Introducerea în viitor a patru secții în liceul teoretic va lărgi evantaiul alegerilor posibile și va ușura luarea unei decizii la absolvire.

Practica de a se repartiza pe secții, după medii, la întîmplare etc., trebuie condamnată. Așa cum intrarea în tipul de școală post-generală înseamnă un prim pas în orientarea școlară, alegerea secției reprezintă un al doilea pas și adîncește elementele deciziei ulterioare [2].

Dacă opțiunea secției s-a făcut conștient, în concordanță cu interesele și aptitudinile elevului, aceasta înseamnă accentuarea unei direcționări și mai clare spre viitoarea profesiune sau instituție de învățămînt superior. Repartizarea sau alegerea secției, în clasa a X-a liceală, constituie un moment important al definirii drumului de viitor.

Informațiile primite în cadrul obiectelor de învățămînt, care au dus la formarea și la dezvoltarea intereselor cognitive, indicațiile primite la orele de dirigenție cu privire la alegerea profesiunii, documentarea elevului asupra viitoarei ocupații, ajutorul familiei și al altor factori (cunoscuți, prieteni, presă etc.), meditațiile și confruntările elevului cu situații apropiate viitoarei meserii, prefigurează decizia lui de la sfîrșitul liceului. Iată, comparativ, schema procesului în cele două tipuri de școli :



Posibilitățile de alegere la sfîrșitul școlii generale și a liceului

Maturizarea intelectuală, creșterea capacității de autocunoaștere, realizările obținute la diferite obiecte de învățămînt, adîncirea interesului pentru anumite discipline școlare etc., sînt factori noi, premise pozitive, care intră în combinație la această epocă. Aceasta în cazurile normale, firește, pentru că, desigur, în con-

[2] M. Ghivirigă, *Alegerea secției și orientarea profesională*, în *Contribuții la orientarea școlară și profesională*, E.D.P., 1969, p. 94.

diţiile unei activităţi educative defectuoase unele greşeli persistă, altele se adîncesc sau apar chiar dificultăţi noi.

Cercul de informaţii al elevilor din ultimele clase liceale se lărgeşte simţitor, maturitatea în gîndire creşte, independenţa în analiza situaţiilor se dezvoltă, motivaţia alegerii se modifică şi se dezvoltă treptat, calitatea orientării se accentuează, aşa că procesul opţiunii primeşte noi dimensiuni de data aceasta. Consultările cu părinţii, cu dirigintele sau cu alţi factori devin mai frecvente, chiar dacă valoarea lor rămîne încă relativă, iar influenţa profesorilor este filtrată prin prisma „vederilor" şi a aspiraţiilor personale.

Seriozitatea concursurilor post-liceale, creşterea simţului de răspundere, efectele psihologiei colective din ultimele clase, prezenţa şi atitudinea unor elevi ataşaţi de unii profesori, orientarea lor net exprimată şi alte fenomene de microgrup etc. intră, la fel, în combinaţie în perioada premergătoare absolvirii. Diriginţii îşi intensifică munca de cunoaştere, de informare şi îndrumare a elevilor, mai ales a celor din ultima clasă, ceea ce dă un caracter mai consistent şi mai organizat activităţii de orientare şcolară şi profesională. În unele cazuri se ajunge chiar la o îndrumare diferenţiată pe categorii de elevi sau chiar pe cazuri particulare.

Pentru cei care sînt decişi să continue studiile într-o instituţie de învăţămînt superior, problema alegerii profesiunii are un caracter mai clar, pentru ceilalţi care doresc să intre în producţie unul mai puţin conturat, mai nesigur. Intrarea într-o instituţie de învăţămînt superior mai lasă speranţa unei precizări ulterioare a profesiunii şi specialităţii propriu-zise, în timp ce intrarea în producţie sau într-o şcoală tehnică înseamnă profil precis, specialitate clară şi obligatorie, hotărîre categorică.

Comparînd datele cercetărilor efectuate în şcoala medie cu cele din şcoala generală [3], apar cîteva deosebiri semnificative. Astfel, numărul profesiunilor cu caracter productiv alese de subiecţii cercetaţi este mai mare în şcoala generală, în schimb, motivaţia alegerii este mai temeinică în liceu. Profesiunile de medic, inginer, profesor etc. sînt încă preferate de un mare număr de subiecţi din liceu, dar şi numărul celor care oscilează este mai mare tot între aceştia.

La vîrsta şcolară mare, atît numărul profesiunilor cunoscute, cît şi varietatea motivelor care sînt invocate în sprijinul alegerii este mai mare, dar nu se observă o creştere corespunzătare şi în ceea ce priveşte conţinutul profesiunilor şi calitatea motivelor care determină alegerea. Privită din punctul de vedere al activităţii desfăşurate de şcoală în favoarea orientării şcolare şi profesionale şi al caracterului acesteia (acum se face mai degrabă o orientare profesională decît şcolară), se constată o acţiune mai restrînsă, dar mai organizată şi mai precis dirijată, în comparaţie cu munca la clasele V—VIII.

Se poate spune că orientarea universitară (numită şi „academică" în presa apuseană) este mai bine desfăşurată şi mai clar reglementată, în raport cu orientarea profesională propriu-zisă, cu îndrumarea celor care nu speră şi nu doresc să candideze la vreun institut de învăţămînt superior. În mod greşit situaţia acestora din urmă apare unor profesori mai clară decît a viitorilor candidaţi la studenţie. Lipsa unei atenţii speciale privind orientarea viitoare a acestora aduce multe prejudicii tinerilor şi contribuie la creşterea procentului de rebuturi în acest sector.

În fond, vorbind despre pregătirea psihologică a elevilor din liceu pentru alegerea profesiunii, ştim că este vorba despre aceeaşi activitate pe care profe-

[3] A se vedea în această privinţă : *Cercetări sociologice contemporane*, sub redacţia M. Constantinescu ; A. Chircev, *Relaţia dintre interesele cognitive şi aspiraţiile profesionale la elevii de vîrstă şcolară mijlocie*, „Studia Universitatis Babeş-Bolyai", 1967 ; D. Salade, *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii*, E.D.P., 1964.

sorii au desfășurat-o și în școala generală, numai că la un alt nivel, de o altă calitate și cu alte instrumente și perspective. Chiar dacă cercul intereselor se lărgește, unele aptitudini se precizează și se consolidează, motivația social-morală se adîncește, este vorba, în principal, despre același proces, care se continuă potrivit cu condițiile dezvoltării elevilor și cu obiectivele orientării lor la acest nivel.

Activitatea de orientare ne obligă să luăm în considerare antecedentele, să clădim pe ceea ce este dat și să finisăm o operă începută în anii anteriori. Particularitățile propriu-zise ale orientării școlare și profesionale în cele două tipuri de școală se reduc la dimensiunile activității, la obiectivele specifice și la registrul mijloacelor cu care se operează. Este vorba de grade, de niveluri diferite, de procese și aspecte cu totul noi, care se cer valorificate și luate în considerare.

Elevilor din ultimele clase ale școlii generale, datorită situației lor, li se pot face recomandări mai concrete, le sînt necesare indicații mai precise și mai amănunțite, chiar dacă o astfel de muncă comportă mai multe riscuri. Neputința și mai ales nesiguranța lor în luarea unor decizii pretind un ajutor mai concret și calificat.

Celor din clasele ultime ale liceului le sînt suficiente uneori cîteva sugestii și recomandări, alteori indicații care să le dea de gîndit, care să-i ajute să-și confrunte capacitățile cu cerințele viitoarei profesiuni. De multe ori, un sfat, o îndrumare îl pot ajuta pe candidat să se îndrepte pe drumul cel bun, iar gradul de maturitate atins îl ajută să se autoorienteze și să-și autodetermine mai ușor viitorul. Caracterul științific al acestei activități complexe și de răspundere cere ca în recomandările făcute să se țină seama de toate elementele importante sau cel puțin de parametrii fundamentali și să se examineze și elementele care au stat la baza deciziilor anterioare, precum și confirmarea sau infirmarea ulterioară a acestora în procesul activității. Caracterul predictiv al recomandărilor făcute se apropie cu atît mai mult de adevăr, cu cît orientatorul (diriginte sau psihologul școlar) operează cu termenii cei mai importanți și se bazează pe o cunoaștere cît mai completă și mai reală a „cazurilor". Să nu se uite că orientarea este un corolar firesc al procesului de învățămînt și că ea pregătește opera de selecție, căreia i se supun obligatoriu cei mai mulți din absolvenții ambelor tipuri de școli.

Particularitățile orientării școlare și profesionale în cele două tipuri de școală trebuie să stea la baza organizării sistemului de măsuri și a activității concrete în fiecare din ele. Asigurarea unei documentații, a sistematizării și adîncirii acestei activități, potrivit cu progresul pe care-l realizează elevii în procesul de învățămînt, trebuie să călăuzească munca școlii. Diferența de nivel și obiective, calitatea metodelor, complexitatea activității și finalitatea măsurilor utilizate presupune o analiză concretă și multilaterală a situației fiecărui ciclu de elevi.

Acțiunea pedagogică de orientare școlară și profesională presupune utilizarea unui ansamblu de mijloace științifice (fișe, chestionare, scări de apreciere etc.), care să permită stabilirea unor relații clare între preorientare, orientare școlară, orientare profesională, orientare universitară, selecție, reorientare etc. și a unor laboratoare și cabinete, care să creeze cadrul organizatoric adecvat acestei acțiuni.

Dar orientarea nu este numai o acțiune pedagogică. Ea presupune, de asemenea, luarea în considerare a unor numeroase alte elemente de care școala nu dispune încă sau dispune numai în mică măsură ca: situația forței de muncă, un nomenclator al profesiunilor, posibilitatea examinării medicale a elevilor,

monografii profesionale pentru uzul şcolilor, situaţia reţelei şcolare şi repartizării ei teritoriale, elaborarea unor criterii obiective de selecţie (probe docimologice) etc.

Acţiunea de orientare cunoaşte, prin urmare, nivele diferite de realizare, iar caracterul ei interdisciplinar şi multidisciplinar pretinde o muncă de echipă, de colaborare, adecvată specificului şcolii.

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ И ПРОФОРИЕНТАЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ

(Резюме)

Общая десятилетняя школа ставит особенные задачи по школьной и профориентации, являясь первой ступенью. которая ставит молодежь в положение принять категорическое решение относительно своего будущего. Благодаря факту, что на этом этапе профессиональные интересы учащихся не установленны окончательно, а также профессиональная мотивация еще слаба как и самосознание, помощь, в которой нуждаются учащиеся общей школы должна быть более эфективной и лучше дозированной.

В теоретической гимназии работа по ориентации содержит самое меньшее два момента: момент выбора секции и выпуска (экзамен на аттестат зрелости). Опыт полученный в общей школе, умственное созревание, формирование отдельных интересов, наклонностей и отношений в годы обучения в гимназии содействуют тому, чтобы ориентация получила в отрочестве более систематический и более правильный характер.

PARTICULARITÉS DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONELLE À L'ÉCOLE GÉNÉRALE ET AU LYCÉE THÉORIQUE

(Résumé)

L'école générale de 10 ans soulève des problèmes particuliers d'orientation scolaire et professionnelle, étant la première étape qui met l'homme jeune dans la situation de prendre une décision cathégorique concernant son avenir. Parce que les intérêts professionnels des élèves ne son tpas encore contourés dans cette étape, que la motivation est faible, de même que la connaissance de sa propre personne, l'aide duquel les élèves de l'école générale ont besoin doit être plus grand et plus dosé.

Au lycée theorique l'activite d'orientation connait au moins deux moments : celui du choix de la section et celui de la fin des études (baccalauréat). L'expérience acquise à l'école générale, la maturation intellectuelle, la formation des intérêts, des inclinations et des attitudes pendant des années passés au lycée, font que l'orientation reçoive à l'âge adolescent un caractère plus systématique et plus correcte.

SOME PECULIARITIES OF THE SCHOOL AND VOCATIONAL COUNCILING IN THE GENERAL SCHOOL AND LYCÉE

(Abstract)

The 10 year general school raises peculiar problems of school and vocational counciling, as the first stage of the young people in deciding their own future. Due to the fact that at this stage the pupils' vocational interests are not yet fully established, that the vocational motivation is feable as well as the self-consciousness, the help which pupils need has to be larger and better administrated.

At the lycée the counciling activity has at least two points : that of the choice of section and that of graduation (bacalaureat). The experience acquired in the general school, the intelectual growth, the formation of some interests, attitudes and traits in the lycée, make the counciling at this age more systematic and correct.

Orientarea, selecția și autoorientarea profesională în perspectiva științei actuale

GHEORGHE ZAPAN

Orientarea și selecția profesională, realizate pînă astăzi mai mult empiric, prezintă de obicei și unele posibilități de previziune, bazate pe probabilități subiective. Așa cum vom arăta în lucrarea de față, orientarea, selecția și autoorientarea profesională pot fi rezolvate în perspectiva ciberneticii și a teoriilor informației, jocurilor și a lanțurilor cu legături complete Onicescu-Mihoc, cu posibilități de previziune științifică, avînd la bază probabilități obiective.

Orientarea și selecția profesională, considerate în sensul psihotehnicii, au rămas probleme nerezolvate încă în mod just, căci în aplicații ele au dus nu numai la unele succese, ci adeseori și la grave deficiențe, în sensul unor rezultate contrarii datelor realității.

Astfel, Hildebrandt [1] arată că, făcînd la Fabrica Borsig (Berlin-Tegel) selecția profesională a unor ucenici, cu teste binecunoscute, peste jumătate de an de la această selecție a constatat, pe bază de cercetări experimentale, că unele teste corelau negativ cu clasificarea acelorași ucenici în profesiunea respectivă. Unele din testele întrebuințate pentru selecție erau contraindicate și dădeau, ca atare, rezultate contrarii scopului urmărit, care s-a finalizat prin micșorarea productivității muncii.

Franziska Baumgarten [2] arată, pe bază de documentări sovietice, că în anul 1923, Conferința asupra circulației tramvaielor, care a avut loc la Moscova, a trimis Laboratorului de psihologie industrială, de pe lîngă Comisariatul Muncii, 10 candidați, pentru a fi examinați dacă sînt apți sau nu pentru profesiunea de vatman. Membrii conferinței fuseseră însă dintru început înțeleși să trimită, drept candidați, 5 dintre cei mai buni vatmani și 5 dintre cei mai slabi, din Moscova, cu intenția de a examina nu pe candidați, ci, de astă dată, chiar pe psihotehnicieni. Rezultatul examenului de selecție a fost nu numai întîmplător (cînd este de așteptat ca în medie 50% din cazuri să corespundă), ci a fost cu 90% cazuri negative. Din cei 10 candidați, numai unul singur, care era un bun vatman, a fost apreciat conform cu aptitudinile lui, dovedite în practică, în timp ce ceilalți 9 candidați au fost apreciați contrar cu realitatea adică: cei dovediți în practică buni în profesiunea de vatman, au fost calificați ca slabi, iar cei slabi au fost calificați ca buni. De aceea, nu este de mirare că semnalul de alarmă care a dus în 1947 la desființarea psihotehnicii și a testelor (deci și a orientării și selecției profesionale), a fost dat în Uniunea Sovietică. Putem spune că sovieticii au verificat și au sesizat chiar de la început deficiențele psihotehnicii.

În perioada dintre cele două războaie mondiale și

---

[1] H. Hildebrandt, *Beiträge zur Methodik und Praxis der psychotechnischen Eignungspruefungen auf Grund von Untersuchungen bei Firma Borsig*, Tegel, „Psychotechnische Zeitschrift", I, 2/1926, p. 49.

[2] F. Baumgarten, *Die Berufseignungspruefungen*, München und Berlin, 1928, p. 268, 269.

cîțiva ani după aceea, pînă la desființarea psihotehnicii, în Oficiile de orientare și selecție profesională din România, ca și din alte țări, în general, nu se verificau rezultatele îndrumărilor și ale selecției. Metodele aplicate în laborator erau imaginate de psihotehnicieni și considerate prin aceasta valabile.

În 1941, în calitate de director al Institutului psihotehnic din București, mi s-a cerut să comunic situația a doi ucenici mecanici, cei mai buni din atelier, care, examinați de Oficiul de orientare profesională, au fost considerați ca contraindicați. Examinînd situația la Oficiul de orientare profesională, am aflat că testele întrebuințate n-au fost verificate în raport cu datele realității, ci au fost alese de psihotehnicienii Oficiului pe bază de aprecieri subiective. La observația noastră, pe baza comunicării directorului întreprinderii că cei doi ucenici sînt „cei mai buni mecanici din atelier", psihotehniciana care condusese examinarea a răspuns : „Or fi ei cei mai buni mecanici acolo în atelier, dar nu la psihotehnică". Fiind reexaminați la „locul de muncă", candidații au trecut această probă practică cu un succes desăvîrșit și li s-a eliberat din partea Institutului psihotehnic certificatul corespunzător de competență.

Asemenea cazuri au dus la desființarea psihotehnicii, mai întîi în țările socialiste, dar și la compromiterea și înlocuirea termenului de psihotehnică pe plan mondial. Astfel, Asociația internațională de psihotehnică și-a schimbat denumirea în Asociația internațională de psihologie aplicată, iar revistele de psihotehnică și-au schimbat de asemenea, titulatura.

Psihotehnica a avut și succese, uneori chiar remarcabile. Aceste succese au avut loc grație activității laboratoarelor psihotehnice din întreprinderile particulare și au constat în mărirea productivității muncii, uneori pînă la 30%. În opoziție cu acestea, laboratoarele psihotehnice întreținute de stat au funcționat în majoritate cu „pierderi planificate", cu „rebuturi" neacceptabile. Așa cum am văzut, unele din aceste laboratoare, în loc să promoveze ordinea și progresul social, răspîndeau mai mult dezordinea în ramurile în care activau.

Din cauza lipsei de control și autocontrol, în raport cu datele realității, scopul activității din aceste laboratoare s-a deplasat de la eficiența economică și socială către examinarea ca atare, în laborator, doar prin aplicarea testelor (testologie). Excepție au făcut totuși laboratoarele psihotehnice de la căile ferate, aviație și tramvaie, atît din țara noastră, cît și de peste hotare. Sub alte denumiri, ele funcționează și astăzi, deoarece s-au dovedit absolut necesare în legătură cu siguranța circulației și a transporturilor. Aceasta se datorește faptului că psihologii din aceste laboratoare, fiind răspunzători de rezultatele examinărilor lor, au fost obligați să-și modeleze mereu metodele în raport cu eficiența practică a rezultatelor examinărilor.

În interesul progresului social și economic, orientarea și selecția profesională sînt probleme tot mai mult solicitate, atît pe plan mondial, cît și la noi în țară. Dar o revenire la practica orientării și selecției profesionale, de astă dată în cadrul laboratoarelor de psihologia muncii, în locul celor de psihotehnică, nu trebuie să însemne numai o schimbare de titulatură, ci o încadrare în domeniul științei. Aceasta se face în special prin matematizare, cibernetizare și bineînțeles prin analize competente psihologice, pedagogice și de specialitate, cu privire la oameni și la profesiuni.

În acest context trebuie ca cercetările de orientare și selecție profesională, în vederea obținerii unor rezultate cu eficiență maximă, să țină seama, în mod riguros, de unele principii de bază ale ciberneticii, adaptate cazului considerat ca : *conexiunea inversă* (feed back), sub forma controlului și autocontrolului competent

și exigent al performanțelor și randamentului, în raport cu datele realității ; *reglarea* și *autoreglarea*, sub forma corectării continue a activității, în vederea obținerii scopului real propus ; *modelarea* prealabilă a activităților profesionale, precum și *optimizarea* matematică a modelării orientării și selecției profesionale.

Conexiunea inversă în orientarea și selecția profesională cere mai întîi ca metodele de diagnoză să fie astfel elaborate, încît aplicarea lor să ducă la date corespunzătoare cu datele realității. Se știe că testele de inteligență, ca și alte teste, sînt validate pe baza aprecierii subiective. De exemplu, în școală, testele sînt aplicate pe un număr mare de elevi. Rezultatele acestora sînt comparate cu aprecierile profesorilor, iar testele sînt modificate, dacă este cazul, astfel încît rezultatele lor să corespundă cu aprecierea profesorilor. Dar, de obicei, profesorii nu-și cunosc bine elevii, astfel încît aprecierile lor, în acest sens, sînt nu numai subiective, ci adeseori chiar fictive.

Psihotehnicienii considerau că metoda, în adevăr obiectivă, de cunoaștere a trăsăturilor de personalitate a oamenilor este metoda testelor. De aceea, ei recomandau aplicarea testelor nu numai în cazul unor examene rapide, ci și în școală, pentru ca astfel profesorii să poată să-și cunoască elevii „în mod obiectiv", cu rezultate exprimate numeric prin cifre precise (decile, centile etc.) și nu pe bază de simple aprecieri subiective. Numai că testele bazate, în validarea lor, pe aprecierile subiective sau fictive ale profesorilor duceau adeseori în aplicații la rezultate neadmisibile.

Ce condiții trebuie să îndeplinească testele pentru ca în aplicarea lor să corespundă cu datele realității ? Condițiile esențiale de valabilitate ale testelor sînt : *fidelitatea* și *validitatea.*

Fidelitatea sau constanța unui test este dată de corelația — care trebuie să fie mai mare decît 0,90 — între rezultatele, respectiv clasificările, obținute la acest test, prin repetarea aplicării lui, după un interval de timp. Repetarea se mai poate face prin utilizarea unui test analog, sau prin aplicarea, pe rînd, a testului înjumătățit : o dată fiind prezentate, de exemplu, întrebările numerotate fără soț și altă dată cele cu soț.

Validitatea unui test este dată de corelația dintre rezultatele aplicării lui și criteriul real. Corelația trebuie să fie, de asemenea, mai mare decît 0,90. Pentru testele de inteligență criteriul real îl constituie întotdeauna aprecierea inteligenței subiecților, realizată nu subiectiv, ci pe baza metodei „aprecierii obiective".[3] Pentru testele de aptitudini și comportament, dacă criteriul real nu este dat direct de performanțe obiective, acesta poate fi exprimat de asemenea prin clasificare, pe baza metodei „aprecierii obiective".

Cercetările arată în mod evident că fiecare probă cuprinsă în test trebuie să aibă o anumită pondere în calculul cotelor, pentru ca astfel media ponderată a cotelor parțiale să ne conducă la o clasificare a subiecților cît mai apropiată de clasificarea reală, respectiv de cea dată pe baza aprecierii obiective. (În acest sens, menționăm că o pondere foarte mare, găsită de noi în cazul testelor de inteligență aplicate în școală, o are proba „șirului de numere"). Pentru calculul ponderilor poate fi utilizată metoda corelațiilor, sau metoda indicată în una din lucrările noastre[4].

---

[3] A se vedea lucrarea noastră retipărită *Metoda aprecierii obiective a personalității, cu aplicații*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1970; *The Method of the objective Appreciation of Personality*, în „Rev. roum. sci. sociales-psychol.", T. 13, No. 1/1970, Bucarest.

[4] *Idem, Ponderile evenimentelor preferențiale în pedagogie și psihologie*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1970 ; *Weights of preferential Events in Psychology and Pedagogy*, „Rev. roum. sci. sociales-psychol.", T. 14, No. 2/1970, Bucarest.

În accepțiunea psihotehnicii, testele au fost aplicate și valorificate în majoritate în mod mecanic, numai pe bază de performanțe și tabele de bareme, de către psihologi sau de către laboranți. Ele se aplicau de preferință în examene colective, de orientare și selecție profesională, în școli sau în laboratoare. Laborantul, respectiv psihologul, citea instructajul privitor la rezolvarea testului, da apoi drumul cronometrului și după strîngerea, pe rînd, a lucrărilor terminate și consemnarea pe fiecare din ele a timpului de execuție, corecta testele, pe bază de șabloane. Nu se cerea motivarea răspunsurilor celor examinați și nu se avea în vedere biografia candidaților. Rezultatele testelor în mare măsură eronate (altădată, ca și astăzi), în spiritul psihotehnicii, au fost arătate în parte de noi și sînt cunoscute. De aceea se recomandă ca, ori de cîte ori este posibil, testele să fie aplicate individual, cu consemnarea datelor anamnezice, a motivațiilor și a comportamentului celor examinați etc. Acestea vor fi urmate, atunci cînd va fi posibil, de verificarea diagnozelor și prognozelor astfel stabilite, în raport cu datele realității.

Din punct de vedere științific, teoretic și practic, testele numite „proiective" sînt evident mult mai valoroase decît testele de performanță menționate. Testele proiective se aplică numai individual. Ele au la bază metode și tehnici care permit proiectarea personalității individului și deci posibilitatea sesizării trăsăturilor lui de personalitate, oferind specialistului posibilități profunde de analiză și de exercițiu de cunoaștere a personalității oamenilor.

Testele proiective nu pot fi aplicate de oricine (laboranți, tehnicieni etc.), ci numai de acei psihologi, pedagogi sau psihiatri specialiști în metoda testelor proiective, care au urmat un curs și au făcut o practică specială, prealabilă, de 2—3 ani. Practica constă în exerciții de aprecieri multiple și repetate asupra trăsăturilor de personalitate ale celor examinați, urmate de autocontrol și de corectarea, în raport cu datele realității, ale aprecierilor făcute de examinator.

Metoda testelor proiective poate fi considerată ca o metodă specială de apreciere obiectivă a trăsăturilor de personalitate. Există o analogie între metoda testelor proiective, de exemplu a testului Rorschach (unul dintre cele mai cunoscute și valoroase teste proiective), elaborat încă din anul 1921 și „metoda aprecierii obiective a personalității", elaborată și aplicată în ultimii 20 de ani în țara noastră. Deosebirea constă, între altele, în aceea că testul Rorschach este destinat, în mod deosebit, cercetărilor de laborator și se aplică de către specialiști. Metoda aprecierii obiective poate fi aplicată în general, oriunde în viață, în mediul social, de către oricine care a făcut un exercițiu special de aprecieri obiective ale trăsăturilor de personalitate, de preferință în școală, pe bază de autocontrol în raport cu datele realității.

Considerăm că practica metodei testelor proiective este recomandabilă și ar trebui să fie chiar obligatorie pentru exercitarea, îmbogățirea și adîncirea posibilităților de analiză și de cunoaștere a personalității oamenilor de către psihologi, pedagogi și psihiatri.

În viitor, orientarea și selecția profesională, care vor fi practicate cu deosebire în școli, în perspectiva cibernetică și a teoriilor informației, jocurilor și a lanțurilor cu legături complete, vor avea la bază, în general, nu teste, ci însăși „aprecierea obiectivă a personalității" elevilor.

Orientarea și selecția profesională vor trebui să devină procedee importante educative, cu atît mai eficiente, cu cît ele se vor finaliza în mai mare măsură prin *autoorientare*, adică prin alegerea liberă a profesiunii și nu pe baza unor dispoziții cu caracter de comandă sau de constrîngere. Aceasta presupune că în

prealabil candidatul a fost educat în cunoașterea oamenilor și în autocunoaștere și că a fost informat asupra profesiunilor și asupra rolului lor social și a perspectivelor lor. De asemenea, se presupune că el a făcut un exercițiu sau o practică prealabilă de modelare a activităților profesionale, în vederea realizării unor deprinderi profesionale de bază și a constatării și verificării interesului real pentru o anumită profesiune [5].

Modelarea unor activități profesionale mai complexe, cum ar fi cele corespunzătoare profesiunilor tehnice superioare (inginerie etc.) reclamă atît o modelare teoretică, constînd din exerciții și probleme, de exemplu din matematici, fizică, chimie etc., cît și o modelare practică, constînd din activități tehnice.

Modelarea activităților, teoretice și practice, profesionale, conduce, prin exercitare, la formarea și la dezvoltarea la elev a aptitudinilor și deprinderilor profesionale, dacă în adevăr elevul prezintă predispoziții și posibilități pentru profesiunea modelată. În caz afirmativ, o dată cu dezvoltarea aptitudinilor și deprinderilor profesionale, la elev se dezvoltă și interesul, ca și dragostea pentru acea profesiune.

S-ar putea ca la un elev, prin modelarea unei profesiuni, să nu se dezvolte suficient aptitudinile și deprinderile profesionale sau să nu se dezvolte interesul și dragostea pentru acea profesiune. Atunci, acest rezultat, negativ în aparență, poate deveni pozitiv, în orientarea justă către o nouă profesiune, care va fi exercitată la început de elev, de asemenea, prin modelare. Pe de altă parte, se dovedește că aproape întotdeauna exercitarea prealabilă a unei profesiuni, chiar prin modelare, poate avea o acțiune pozitivă de transfer în cazul schimbării profesiunii. Dezvoltarea și manifestarea multilaterală a personalității nu trebuie socotită ca frîne, ci ca o condiție de progres.

Cum se explică succesul înregistrat de unele examinări psihotehnice, de selecție profesională, în întreprinderile particulare, pe care le-am menționat ? Prin aceea că psihotehnicienii din aceste laboratoare erau direct interesați nu atît de examinarea propriu-zisă, ca cei din laboratoarele psihotehnice ale statului, ci de eficiența muncii celor examinați, care trebuia să ducă la ridicarea productivității muncii. În aceste condiții, psihotehnicienii din laboratoarele întreprinderilor particulare au aplicat, obligați de împrejurări, în mod empiric, într-o anumită măsură, unele principii științifice, asemănătoare celor de astăzi ale ciberneticii ca : *conexiunea inversă*, în sensul corespondenței rezultatelor examinărilor cu teste cu datele realității, *reglarea* și *autoreglarea* metodelor de examinare, *modelarea*, ca și *optimizarea*, în general, a procedeelor de lucru.

Dar dacă aplicarea empirică a unor principii asemănătoare celor ale ciberneticii a dus în anumite cazuri la succese, înregistrînd în fabrici creșteri de productivitate a muncii, pînă la 30%, atunci cu atît mai mult este de așteptat o creștere reală a productivității muncii prin aplicarea principiilor de bază ale ciberneticii și teoriei informației în organizarea și practica orientării și selecției profesionale.

Testele științifice, adică testele validate pe baza datelor obiective ale realității, sau a aprecierii obiective, se vor putea aplica ori de cîte ori nu există, pentru condițiile date, un alt procedeu mai bun de cunoaștere a oamenilor.

---

[5] În legătură cu modelarea activităților profesionale a se vedea lucrările noastre : *Modele experimentale pentru dobîndirea deprinderilor de către școlari, în vederea îndrumării lor profesionale* (în colab. cu M. Floru, Al. Cazangiu, N. Lungu), „Revista de pedagogie" nr. 1/1963 ; *Metoda aprecierii obiective a personalității, cu aplicații*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1970 ; *The Method of the objective Appreciation of Personality*, în „Rev. roum. sci. sociales-psychol." T. 14, No. 1/1970, Bucarest.

Considerăm că în şcoală procedeul de bază pentru cunoaşterea elevilor nu poate fi altul decît aprecierea obiectivă a profesorului şi a elevilor înşişi. În acest scop, se recomandă perfecţionarea profesorilor în cunoaşterea justă a elevilor şi educarea elevilor în cunoaşterea obiectivă a semenilor şi în cunoaşterea de sine. Noi am propus şi am experimentat în diferite şcoli, încă de mai multă vreme (1940), acest procedeu simplu, educativ, integrat în activitatea curentă şcolară.

Bineînţeles că şi în şcoală pot fi aplicate unele teste, pe anumite cazuri de copii-probleme, sau în cazurile cînd profesorii n-au făcut exerciţiu de perfecţionare în cunoaşterea justă a elevilor, iar elevii n-au fost educaţi prin exerciţii speciale de cunoaştere a semenilor şi de autocunoaştere.

Menţionăm că selecţia profesională se realizează, după caz, sau prin examene rapide, cu teste ştiinţifice, sau într-un timp mai îndelungat, pe baza unei modelări a activităţii profesionale respective. În selecţia profesională va trebui să se ţină seama şi de rezultatele orientării şi autoorientării profesionale.

Orientarea, selecţia şi autoorientarea profesională sînt probleme şi practici educative de mare importanţă, care urmează să fie integrate în activitatea şcolară şi profesională. Ele se sprijină, pe baza unei educaţii speciale, pe intuiţie, experiment, modelare şi apreciere obiectivă. Ele pot fi totodată privite şi tratate şi sub aspect teoretic, pe baza unei formalizări matematice.

În acest sens, să considerăm teoria statistică matematică a orientării şi selecţiei profesionale[7]. Notăm cu X_1, X_2, ... Xn valorile corespunzătoare determinantelor (cerinţelor) profesionale, exprimate în note, centile, cote standard, sau probabilităţi, pe care le prezintă un subiect pentru o anumită profesiune. Capacitatea profesională a subiectului este dată de *formula structurală* S corespunzătoare, exprimată, prin media ponderată a valorilor X_1, X_2,... Xn a determinantelor.

Formula structurală S poate fi : o *medie aritmetică ponderată*, în cazul unei structuri slabe, sumative, a sistemului (ca în procesul învăţării, unde necunoaşterea unei chestiuni nu anulează întreg sistemul de cunoştinţe dobîndite), o *medie geometrică ponderată*, în cazul unei structuri bune a sistemului (ca în orientarea şi selecţia profesională, cînd lipsa unei trăsături esenţiale anulează întreg sistemul), sau o *medie aritmetică-geometrică ponderată*, în cazul structurilor intermediare cuprinse între cele slabe şi cele bune[8].

Ponderile determinantelor se pot calcula pe baza unei metode de aproximare, ca de exemplu pe baza metodei celor mai mici pătrate a lui Gauss, sau pe baza metodei corelaţiilor (corelaţiile dintre clasificarea profesioniştilor din punctul de vedere al valorii lor profesionale şi clasificarea lor din punctul de vedere al fiecărei determinante profesionale).

Pentru calculul expeditiv al *ponderilor probabile* sînt indicate principiile şi concluziile stabilite în acest sens de G. Zipf şi în special de O. Onicescu, prezentate şi exemplificate pentru psihologie şi pedagogie în una din lucrările noastre (vezi nota 4).

Formula structurală S, aplicată în orientarea sau în selecţia profesională, reprezintă capacitatea unui subiect pentru o anumită profesiune. Ea este exprimată în note, centile, cote standard etc., dar poate fi convertită în procente ponderate,

---

[7] Gh. Zapan, *Teoria statistică matematică a orientării şi selecţiei profesionale* „Revista de filozofie" nr. 4/1930.

[8] *Idem, Modelarea matematică a activităţilor umane*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1966 ; *Mathematic Modelling of human Activities*, „Rev. roum. sci. sociales-psychol.", T. 10, No. 1/1966, Bucarest ; *Cibernetica pedagogică*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969 ; *Extension of informational Theory to evolutive Processes with preferential Events.*, „Rev. roum. sci. sociales-psychol.", T. 13, No. 2/1969, Bucarest.

precum și în probabilități. Cunoscînd la un moment dat probabilitatea valorii pe care o prezintă un subiect pentru o anumită profesiune, putem determina, pe baza teoriei informației și a jocurilor, ținînd seama și de determinantele preferențiale, gradul de organizare și progres al sistemului, exprimat în biți, adică gradul capacității actuale a subiectului pentru profesiunea considerată. În acest sens, utilizînd în special modelul procesului învățării, noi am dezvoltat *teoria informației și a jocurilor, corespunzătoare sistemelor evolutive cu evenimente preferențiale* [9].

Procedeul menționat ne permite să stabilim, în cazul oricărui sistem evolutiv, cu evenimente preferențiale, prin sondaje experimentale, probabilitatea cu care este realizat sistemul, ca și gradul lui de organizare și progres, în diferitele momente sau perioade ale evoluției lui (cînd au loc aceste sondaje).

Procedeul menționat, care este sprijinit pe teoria informației și a jocurilor, poate analiza în mod riguros, pe baza formalizării matematice, probabilitățile și structura unui sistem evolutiv cu evenimente preferențiale. El poate fi privit ca un procedeu riguros constatativ și de optimizare matematică a sistemului, în raport cu scopul propus.

S-ar părea că prognoza pentru o etapă viitoare, care ne interesează în mod deosebit în problema discutată, a orientării, selecției și autoorientării profesionale, va trebui făcută, ca și pînă acum, numai pe bază de intuiție, aprecieri și probabilități subiective. Căci, după cum se vede, orice previziune rămîne în afara tuturor calculelor matematice pe care le oferă metoda constatativă a sistemelor evolutive cu evenimente preferențiale.

Totuși, o previziune, în cazul acestor sisteme, pe bază de calcule matematice și probabilități obiective, este posibilă prin aplicarea, în continuarea metodei și practicii sistemelor cu evenimente preferențiale, a teoriei lanțurilor cu legături complete Onicescu-Mihoc [10].

În adevăr, consemnările empirice riguroase, în diferite etape, ale probabilităților și structurii unui sistem evolutiv indică în cadrul acestor etape entropia și gradul de organizare și progres al sistemului, adică însăși legea de desfășurare a sistemului. Teoria lanțurilor cu legături complete, pe baza înregistrării datelor empirice, sesizează tocmai această lege și face astfel posibilă previziunea, cu valoare de probabilitate obiectivă.

În concluzie : problema orientării, selecției și autoorientării profesionale, prezintă un aspect matematic în perspectiva ciberneticii și a teoriilor informației, jocurilor și a lanțurilor cu legături complete. Procedeul practic, educativ, corespunzător, incluzînd și fișele de caracterizare, experimentat de noi și de colaboratorii noștri, cadre didactice din diferite școli, a fost expus în special în lucrarea menționată *Metoda aprecierii obiective a personalității, cu aplicații*, respectiv în *The Method of the objective Appreciation of Personality* (1970).

---

[9] *Idem, Extension of informational Theory to evolutive Processes with preferential Events and especially to the Learning Proces*, „Rev. roum. sci. sociales-psychol.", T. 13, No. 2/1969, Bucarest.

[10] Despre posibilitatea unei previziuni științifice, prin aplicarea teoriei lanțurilor cu legături complete, noi am menționat și cu ocazia începerii cercetărilor noastre asupra sistemelor evolutive cu evenimente preferențiale, în lucrarea : *Modelarea matematică a activităților umane și a proceselor evolutive, cu specială aplicare în domeniile pedagogiei și psihologiei*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1966; *Mathematic Modelling of human Activities and of Processes of Evolution*, „Rev. roum. sci. sociales-psychol.", T. 10, No. 1/1966, Bucarest.

ОРИЕНТАЦИЯ, СЕЛЕКЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬЛОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПЕРСПЕКТИВЕ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

(Резюме)

Ориентация и профессиональная селекция до сих пор осуществлялись эмпирически и представляют обычно отдельные возможности предвещания основанные на субъективных вероятностях.

Школьная и профориентация должны быть главными воспитательными приемами тем более действенными, что они в большой мере завершаются самонаправлением. С этой целью учителя будут применять с учащимися метод оценки и объективной самооценки.

Автор подчеркивает то, каким образом ориентация, селекция и профессиональное самонаправление могут быть научно разрешены в перспективе принципов и моделирования кибернетики, а также и в перспективе теории информации, игр и цепей с полными связями „Ониеску-Михок", с возможностями научного предвидения, имея в основе объективные вероятности.

ORIENTATION, SÉLECTION ET AUTO-ORIENTATION PROFESSIONNELLES DANS LA PERSPECTIVE DE LA SCIENCE ACTUELLE

(Résumé)

L'orientation et la sélection professionnelles, réalisées jusqu'à présent surtout empiriquement, présente habituellement aussi quelques possibilités de prévision, fondées sur des probabilités subjectives.

L'orientation scolaire et professionnelle doit se transformer en d'importants procédés éducatifs, d'autant plus efficients, qu'ils aboutiront en plus grande mesure par l'auto-orientation. Les professeurs utiliseront pour atteindre ce but l'excitation et l'application avec les élèves de la méthode de l'appréciation et de l'autoappréciation objectives.

L'auteur démontre comment l'orientation, la sélection et l'auto-orientation professionnelles pourront être réalisees scientifiquement dans la perspective des principes et de la modellation de la cybernétique, de même que dans celle des théories de l'information, des jeux et des chaînes à liens complets Onicescu-Mihoc, avec des possibilités de prévision scientifique, ayant comme base des probabilités objectives.

THE VOCATIONAL GUIDANCE, SELECTION AND SELF-ORIENTATION IN THE VIEW OF THE PRESENT SCIENCE

(Abstract)

The vocational guidance and selection, achieved so far most empirically, usually show some possibilities of foresight, based on subjective probabilities.

The school and vocational counciling have to become important educational techniques, being more efficient to the degree in which they will be aim at selforientation. The teachers have to use the method of objective evalution and self-evalution of the pupils.

The author shows how guidance, selection, and vocational self-orientation can be scientifically solved in the view of cybernetic principles and models as well as in the view of the theories of information, games and chaines with complex links Onicescu—Mihoc, with possibilities of scientific forecast, having as a basis the objective probabilities.

Grupa de muncă în activitatea cercurilor școlare din liceu *

Prof. ANTON VASILESCU
Prof. VASILE POPEANGĂ

Clasa de elevi ca obiect al actului instructiv pe care-l desfășoară profesorul determină, prin dimensiunile colectivului eterogenitatea de interese cognitive și diferențierile în capacitatea de asimilare, o activitate de omogenizare a eforturilor solicitate elevilor, cărora li se transmit unități fixe de informații. Oricît de perfecționat ar fi procesul de învățămînt și de avansată tehnica didactică, acesta nu poate permite prin eterogenitatea clasei și tendințele de unificare ale lecției, individualizarea activității instructive în raport cu aptitudinile și interesele cognitive ale elevilor. Lecția își are în această direcție limitele ei determinate de timp, de structura clasei și diversitatea de aptitudini și interese care se întîlnesc în colectivul clasei. Capacitatea de muncă și măiestria educativă a profesorului dinamizează forțele interne ale elevilor, dar nu pot satisface în măsură corespunzătoare în orele de curs acele individualități care se situează deasupra mediei dintr-un colectiv. Din cauză că volumul de informații transmis în lecție satisface numai parțial interesele cognitive ale unor elevi, ei se manifestă în cadrul lecției ca elemente foarte nobile sub raport intelectual, cu o participare redusă, de multe ori periferică, la activitățile intelectuale determinate de lecție.

Pentru a înlătura aceste limite instructiv-educative ale activității cu o clasă, școala a instituționalizat noi modalități de muncă. Una din aceste forme, utilizată în școala românească este alcătuită din cercurile de elevi. Ele sînt forme de activitate instructivă menite să deschidă elevului orizonturi cognitive mai largi și să permită profesorului să cultive cu mai multă atenție și mai eficient aptitudinile elevilor. Constituirea cercurilor de elevi ridică problema opțiunii elevilor pentru un anumit cerc în funcție de aptitudinile lor — matematică, fizică, chimie, biologie, științe sociale etc. — și de cunoașterea de către educator a stadiului de dezvoltare intelectuală a elevilor, pentru ca în funcție de acest stadiu să-i angajeze într-o activitate formativă prin noi obiective de muncă intelectuală. Funcția principală a cercului constă în dezvoltarea aptitudinilor elevilor, în depistarea și îndrumarea talentelor creatoare care mai tîrziu se vor afirma cu vigoare în variate domenii. Această funcție educativă se realizează prin utilizarea unor forme de muncă adecvate, care să permită angajarea cît mai pronunțată a elevului în muncă, făcînd din el subiectul acțiunii de cunoaștere și de asimilare a științei. Forma de activitate care permite angajarea într-un grad înalt a elevului, care devine agentul principal al activității de cunoaștere, este grupa de muncă.

Constituirea cercurilor se bazează pe opțiunile elevilor. O alegere chibzuită a cercului în care va activa un elev presupune autocunoașterea înclinațiilor și aptitudinilor proprii, care vor fi cultivate prin activitatea desfășurată în cerc. De asemenea, încadrarea unui elev în cerc presupune cunoașterea de către educator a aptitudinilor elevilor. În funcție de înclinațiile și preocupările elevului, educatorul îi va recomanda încadrarea într-un cerc sau altul, decizia de încadrare aparținînd însă elevului. Constituite astfel, cercurile reprezintă grupe variabile ca dimensiuni, alcătuite din elevi din clase paralele sau clase apropiate, care manifestă interese de studiu într-un anumit domeniu al științei, tehnicii, culturii sau

* Ideile principale ale acestui articol au făcut obiectul unei comunicări științifice prezentate la Simpozionul internațional cu tema *Probleme ale grupei de muncă*, care s-a ținut în zilele de 21—27. III. 1971 la Herțeg Novi, în R.S.F. Iugoslavia.

artei. Prin natura aptitudinilor şi intereselor de cunoaştere ale elevilor, cercurile reprezintă grupuri mai omogene în comparaţie cu clasa. Din această cauză, în cercuri se poate realiza o angajare eficientă în muncă a tuturor participanţilor.

Utilizarea grupelor de muncă în cadrul activităţii cercului ridică unele probleme pedagogice asupra cărora dorim să stăruim. Aceste probleme sînt: 1) constituirea grupelor de muncă în cadrul cercului; 2) angajarea elevilor în activitatea intelectuală şi 3) relaţia educator-educat în cadrul grupelor.

1. Cercul îşi desfăşoară activitatea pe baza unei programe de muncă pe care grupul şi-o stabileşte. Elaborarea programului de activitate se face în funcţie de preferinţele elevilor şi de interesele lor de studiu. Se ştie că elevul atras de unele discipline ştiinţifice se îndreaptă spre un cerc cu un astfel de profil mînat de dorinţa de a afla şi dezlega din tainele obiectului respectiv. Tainele matematicii moderne, ale fizicii atomice, ale chimiei compuşilor micro şi macromoleculari, ale geneticii, ciberneticii sau informaticii, ale sociologiei şi filozofiei reprezintă tot atîtea puncte de atracţie pentru diverse grupe de elevi. Fixarea problematicii cercului implică o atentă consultare a elevilor, o sondare a preocupărilor lor ştiinţifice. Încercările de a fixa teme şi probleme fără a ţine seama de cercul preocupărilor care-i interesează pe elevi se soldează adeseori cu oarecare apatie şi dezinteres din partea elevilor. Aceştia participă la acţiunile cercului din obligaţie şi mai puţin dintr-un interes cognitiv faţă de ceea ce este supus discuţiei.

Modalităţile de investigare a intereselor şi preocupărilor elevilor participanţi la activitatea cercului sînt diverse. Au reţinut atenţia noastră următoarele modalităţi de definitivare a programului cercului: a) conducătorul cercului — profesorul de specialitate sau un alt specialist invitat de şcoală — prezintă obiectivele activităţii în cerc şi metoda de activitate; b) elevii participanţi sînt rugaţi să noteze un număr de probleme care-i interesează din domeniul respectiv, în ordinea preferinţei de studiu pe care le-o acordă. Numărul problemelor se stabileşte în funcţie de timpul de muncă alocat pentru activitatea în cerc: 5—6 teme de fiecare elev de exemplu, în cazul unui cerc cu o activitate bilunară; c) conducătorul cercului prezintă o listă care cuprinde 15—20 probleme din domeniul specialităţii respective care urmează să fie incluse în programul cercului. Elevii sînt solicitaţi să noteze din această listă 5 teme în ordinea interesului pe care-l manifestă faţă de ele; d) prin confruntarea listelor de teme se definitivează tematica cercului, incluzîndu-se în programa sa probleme de actualitate din domeniul specialităţii respective pentru care elevii manifestă interes.

Procedînd în acest mod în stabilirea tematicii, cercul de sociologie de la Liceul pedagogic Arad şi-a stabilit următoarea tematică axată pe probleme de sociologie a educaţiei şi culturii de masă:

1. Lectura elevilor din clasele III—IV ale şcolii de aplicaţie.

2. Activităţile elevilor din clasele I—IV în timpul vacanţei mari.

3. Imaginea şcolii la locuitorii comunei Revetiş.

4. Cartea în viaţa ţăranilor din satul Grăniceri.

5. Funcţia instructiv-educativă a televizorului în comunele de pe Valea Mureşului (3 comune învecinate).

6. Relaţiile dintre elevii mici — I—IV — în cadrul clasei.

7. Fenomenul navetismului în viaţa elevilor de liceu.

8. Adaptarea copiilor din mediul rural la activitatea şcolară.

9. Funcţia culturală a şcolii rurale.

10. Cercetări actuale referitoare la procesul de urbanizare din ţara noastră.

Elaborarea lucrărilor solicită documentare bibliografică şi investigaţii sociologice efectuate de elevi în diverse medii sociale: familii, instituţii culturale, localităţi rurale etc. Prin diversitatea activităţilor pe care le solicită elevilor: documentare bibliografică, investigaţie de teren, interpretarea informaţiilor furnizate de investigaţia de teren, confruntarea concluziilor investi-

gaţiei cu cele furnizate de literatura de specialitate etc., elaborarea lucrărilor solicită şi satisface preocupări, cunoştinţe şi aspiraţii diverse ale elevilor. După fixarea tematicii cercului, urmează fixarea grupelor de muncă. Pentru efectuarea investigaţiei şi elaborarea lucrării se stabileşte o grupă de muncă alcătuită din elevi cu preocupări apropiate problematicii conţinute de temă. Am constatat că între membrii grupului există relaţii bazate nu numai pe preocupările şi interesele lor comune, ci şi pe o activitate comună, pe cooperarea în alte activităţi, care au determinat o apropiere între ei. Constituite prin adeziune şi autodeterminare, grupele de muncă îşi bazează activitatea pe cooperarea izvorîtă din unitatea scopului. Deşi fiecare element al grupului primeşte sarcini precise, el trebuie să le îndeplinească în perspectiva scopului fixat pentru întreaga grupă. Aşa după cum s-a remarcat, activitatea în grup dezvoltă solidaritatea membrilor şi sentimentul de responsabilitate pentru realizarea obiectivului final [1]. Constituirea grupei de muncă prin opţiune pentru o temă dezvoltă aptitudinea care o face posibilă şi fructuoasă : solidaritatea [2]. Cooperarea este determinată de o raţională distribuire a atribuţiilor ce revin fiecărui membru al grupei. Stabilirea prin autodeterminare a rolului ce revine fiecărui membru al grupei determină cooperarea în muncă şi dezvoltarea spiritului de solidaritate între membrii grupului.

2. Abilităţile şi talentele se formează şi se dezvoltă printr-un exerciţiu continuu. Grupa de muncă îndeplineşte o funcţie de stimulare a intereselor cognitive şi de formare a deprinderilor de muncă intelectuală, dacă elevul este pus în situaţia de a activa, de a fi angajat în diferitele forme de muncă intelectuală pe care le solicită efectuarea lucrării. Datorită participării tuturor membrilor grupei la efectuarea lucrării, ea este rezultatul eforturilor colective ale întregii echipe. Privind munca în echipă dintr-o perspectivă praxiologică, fiecare elev este angajat într-o activitate intelectuală şi, datorită participării directe şi intense la elaborarea lucrării, elevul devine agent al propriei sale transformări şi dezvoltări intelectuale.

Angajarea elevilor în activităţi intelectuale în cadrul grupei are eficienţa formativă urmărită, dacă se realizează în toate etapele de elaborare a lucrării : documentare, culegere de informaţii, elaborarea planului lucrării, redactarea lucrării, aprecierea ei. În caz că grupul este angajat în efectuarea unei lucrări de laborator sau a unei experienţe, într-o lucrare practică sau o verificare experimentală, fiecărui membru al grupului îi vor reveni anumite acţiuni pe tot parcursul efectuării lucrării. În munca în grup se realizează o îmbinare organică a activităţii individuale cu cea colectivă, cînd se produce confruntarea de opinii atît de binevenită pentru formarea spiritelor independente şi pentru dezvoltarea gîndirii. În activitatea practică pe care am desfăşurat-o cu elevii anilor V ai Liceului pedagogic din Arad din rîndul cărora se recrutează membrii cercului de sociologie, am urmărit această îmbinare a activităţii individuale cu cea colectivă. Fixarea chestionarelor, a bibliografiei, a planurilor lucrărilor, interpretarea informaţiilor culese, valorificarea datelor bibliografice sînt activităţi colective care prilejuiesc un schimb viu de opinii. Investigaţiile de teren, studiul bibliografiei, elaborarea unor părţi din lucrare sînt activităţi individuale pe care le efectuau toţi membrii grupului. În timpul activităţii individuale se produce un schimb de informaţii şi de opinii asupra lucrărilor consultate, cooperarea nu încetează, deşi fiecare elev este angajat în efectuarea unei lucrări ce-i revine în cadrul efortului comun.

Dezbaterea în comun a problemelor pe care efectuarea lucrării le ridică duce la o confruntare de opinii pe care lecţia ne-o prilejuieşte. Această confruntare este şi un prilej de manifestare a unor particularităţi comportamentale. În anul şcolar precedent, cu prilejul dezbaterii problematicii lucrării *Relaţiile dintre elevii interni în*

[1] Emil Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Nauwelaerts-Louvain-Paris, 1968, p. 393.

[2] Robert Dottrens, *A educa şi a instrui*, trad. din l. franceză, E.D.P., Buc., 1970, p. 22.

cadrul clasei, lucrare elaborată de un grup de elevi din anul V A, am avut posibilitatea cunoașterii spiritului de opoziție ce caracteriza doi elevi, și în special o elevă cu frumoase aptitudini literare, care făceau eforturi vizibile pentru a găsi argumente de combatere a tuturor aserțiunilor pe care colegii lor le făceau în legătură cu problemele dezbătute. Spiritul de opoziție al celor doi elevi și tendința lor de a se afirma prin acest spirit s-au manifestat în cadrul grupului. Tot prin intermediul grupului s-a urmărit ca ei să devină concesivi și toleranți față de opiniile colegilor lor. Grupul a devenit în felul acesta un factor de modelare a unor atitudini comportamentale observate la elevi. Astfel, grupul de muncă se conturează ca un factor al dezvoltării multilaterale a elevilor, contribuind la lărgirea orizontului lor intelectual și la dezvoltarea lor morală.

Concepția nouă care se afirmă cu tot mai multă putere în tehnica didactică potrivit căreia elevul trebuie pus cît mai des în situația de subiect, de element activ, își găsește teren larg de aplicare în activitatea grupelor. Activitatea tip lecție sau activitatea numai pe bază de referate nu întrunește calități didactice care s-o facă capabilă să provoace curiozitatea științifică, să îndemne la investigație și lucru personal de profunzime. Tehnicile didactice noi se orientează cu predilecție spre forme de învățămînt care stimulează activitatea elevului în procesul însușirii cunoștințelor, transformîndu-l în agent al propriei sale dezvoltări. Una din aceste forme ale tehnicii didactice moderne este și *problematizarea.*

Munca în grupurile de elevi reclamă cu predilecție problematizarea ca metodă de învățămînt menită să stimuleze gîndirea creatoare a elevilor. Problemele-întrebări, pe lîngă faptul că suscită interesul elevilor, îi determină să studieze și să cerceteze în mod independent, le dezvoltă spiritul de investigație și de curiozitate științifică. Problematizarea oferă elevului posibilitatea să urmărească pe o perioadă mai îndelungată fenomenele fizice, chimice, biologice sau sociale, să le analizeze și să le interpreteze în dinamica lor. Prin probleme-întrebări poate fi urmarit caracterul aplicativ al cunoștințelor din diferitele domenii. Lucrările de laborator și experiențele demonstrative ce însoțesc de obicei acest mod de a studia și dezlega o anumită problemă întregesc imaginea despre multiplele posibilități de a aplica în practică temele abordate. Rezolvarea problemelor determină asocierea elevilor și activitatea lor în echipe constituite pentru a putea realiza un obiectiv.

Activitatea în grup aduce în cadrul metodelor de lucru mijloacele moderne de investigare și demonstrare, formează deprinderi și abilități de mînuire a unei aparaturi de laborator, a documentelor și manuscriselor de arhive, a materialului bibliografic, și de sistematizare a observațiilor. Prin activitatea în grup, elevul va fi pus în situația de a utiliza cunoștințele asimilate anterior, de a se folosi de ele pentru munca sa. Acumularea de cunoștințe se dovedește utilă cînd este în permanență însoțită de valorificarea în activitatea practică a acestor cunoștințe. Prin logica activității în grup acest proces este impulsionat, contribuind la dezvoltarea intelectuală a elevului.

Activitățile pe care cercul le inițiază în timpul liber oferă elevilor posibilitatea să utilizeze și alte canale de informație pentru a se documenta în direcții noi sau să aprofundeze ceea ce școala le prezintă la un moment dat printr-un sistem de cunoștințe. Încadrarea elevilor în grupe de muncă formate pentru a fructifica posibilitățile instructive pe care le conțin activitățile extrașcolare sporește randamentul activității elevilor. Pentru a îndeplini funcțiile sale formative, este necesar ca cercul să devină un loc deschis, în cadrul căruia elevii să-și întrebuințeze o parte din timpul lor liber, în activități care să le satisfacă pasiunile lor. Dar această activitate devine un contact formativ mult mai pronunțat, dacă ea este efectuată de o grupă de elevi. De exemplu, un cerc de biologie din școală devine un loc deschis de activitate independentă, dacă elevii au posibilitatea să confecționeze material didactic, să organizeze experiențe, să pregătească preparate pentru

a fi observate la microscop şi să organizeze excursii în natură.

În cazul unor excursii cu tinerii mai mari, în cadrul cercurilor de biologie, geografie, istorie etc., se pot organiza grupe de elevi cărora li se fixează obiective precise cu privire la culegerea şi prelucrarea de informaţii. Astfel, cu prilejul unei excursii făcute de cercul de biologie de la un liceu din Arad, participanţii s-au constituit în grupe funcţionale: grupa botaniştilor, a geologilor, entomologilor, muzeografilor. Pe parcursul unei rute de 2000 km, elevii au făcut observaţii, care au fost notate în jurnalul grupei. Observaţiile au fost interpretate şi organizate în lucrările elaborate de grupe. Materialul recoltat: roci, plante, insecte a fost conservat şi predat muzeului şcolii. Cercul de geografie de la acelaşi liceu a organizat o excursie cu alt itinerar. Elevii au constituit 4 grupe de studii: grupa de geografie fizică, 2 grupe de geografie economică — una pentru industrie şi alta pentru agricultură — şi o grupă culturală, care şi-a propus să adune date despre monumente ale culturii şi civilizaţiei româneşti vizitate în excursie. Lucrările elaborate de grupe au fost prezentate în şedinţe ale cercului, prilejuind confruntarea de opinii asupra fenomenelor observate. Elevii au făcut aprecieri asupra lucrărilor, formulînd judecăţi de valoare. Activitatea desfăşurată de elevi în cadrul grupelor n-a fost numai un mijloc de dezvoltare a spiritului de investigaţie, ci şi de stimulare a curiozităţii intelectuale, a dorinţei de a cunoaşte. Pentru problemele care-i interesau pe membrii lor, grupele şi-au alcătuit bibliografii, s-au documentat din lucrări de specialitate şi au fixat anumite obiective pe care să le urmărească în observaţiile şi investigaţiile lor. Munca în grupe îi deprinde astfel pe elevi cu tehnica învăţării şi muncii intelectuale şi le formează activităţile necesare investigaţiei ştiinţifice. Asimilarea tehnicii muncii intelectuale reprezintă unul din principalele aspecte formative ale muncii în grupe.

Elevii care activează în grupe îşi disciplinează conduita lor în funcţie de scopul comun stabilit prin autodeterminare, cooperează în muncă şi manifestă o solidaritate în activitate care-i apropie şi sporeşte randamentul eforturilor lor. Prin aceste valenţe educative, munca în grupe în cadrul cercurilor, al clasei sau al şcolii reprezintă o metodă eficientă de educaţie socială. De la Durkheim şi Dewey pînă la Cousinet şi Freinet actul educativ prezintă valenţe integrative, prin faptul că pregăteşte pe copil pentru activitatea pe care o va desfăşura în cadrul colectivităţii sociale. Munca în grupe prezintă o valoare integrativă prin contactul membrilor ei cu aceleaşi valori culturale şi ştiinţifice, prin subordonarea faţă de aceleaşi norme de comportament şi prin relaţiile interpersonale pe care ea le generează. Prin potenţialul său educativ, grupa de elevi devine una din formele eficiente de socializare a elevilor. Astfel se explică faptul că ataşamentul individului faţă de grupurile de muncă în care s-a încadrat activ şi a muncit cu un randament sporit trăieşte şi după dizolvarea grupului. Autodisciplinarea conduitei în cadrul grupului, respectul muncii şi al normelor morale care guvernează activitatea în grup constituie o aplicare constantă a normelor morale, reactualizează pentru pedagogie afirmaţia făcută de Durkheim că o morală începe acolo unde începe ataşarea de un grup oarecare.[3] Din cauza marilor valenţe educative de care dispune munca în grup, şcoala este datoare să promoveze această formă de socializare a tineretului şi de formare a personalităţii sale în lumina marilor idealuri socialiste.

3. Relaţia educator-educat dobîndeşte în cadrul activităţii în grup aspecte particulare. Funcţia de comunicare atît de bine conturată în activitatea educatorului în cadrul clasei diminuează, în schimbul accentuării funcţiei de îndrumare a activităţii elevilor. Conducătorul cercului se impune în faţa grupurilor pe care le îndrumează prin dibăcia cu care ştie să stimuleze pe elevi în alegerea problematicii şi în defalcarea ei pe teme. Autoritatea educatorului decurge din modul cum reuşeşte să sugereze o concepţie, să înflăcăreze, să menţină mereu treaz spiritul de investigaţie. În nici un caz

[3] E. Durkheim, *Educaţie şi sociologie*, trad. din l. franceză de I. Iordan, Bucureşti, 1930, p. 74.

conducătorul cercului nu se poate prezenta în fața cercului doar ca un simplu element de ordine și de disciplină. Pe nesimțite, dar în mod constant, el va acționa ca un fervent declanșator de energii, pe care le va îndruma și le va ajuta să se autorealizeze.

Activitatea în cadrul grupei solicită din partea elevului participarea sa la realizarea obiectivului pe care și l-a fixat grupa. Elevul întreține în acest cadru relații interpersonale determinate de scopul comun și de procesul de diviziune a muncii care are loc. Educatorul nu intervine direct în fixarea scopului, a conținutului activității și a modelului de diviziune a muncii. El dirijează aceste procese prin lărgirarea perspectivelor de efectuare a muncii, oferindu-le elevilor posibilitatea de a opta și de a decide. Educatorul nu dă directive, ci îi ajută pe elevi să decidă ei înșiși, le deschide orizontul, le arată alternativele sau soluțiile care se conturează pentru a da răspuns la o întrebare. Atitudinea educatorului are un caracter nondirectiv, care constă în a pune pe elevi să gîndească, să aprecieze soluțiile și să aleagă pe cea mai bună. Pentru alcătuirea tematicii, educatorul le furnizează elevilor elemente pentru decizia lor, cooperează cu ei în alegerea temelor de actualitate care să fie atacate, dar decizia o iau elevii. Constituirea grupului de muncă în jurul unei teme este rezultatul autodeterminării elevilor, care sînt ajutați în asimilarea instrumentelor muncii intelectuale de către educator.

Conduita nondirectivă a educatorului și tactul său în îndrumarea activității grupului de elevi amplifică satisfacțiile pe care le provoacă munca în grup. Bucuria muncii în grup devine mai intensă, iar cooperarea între membrii grupului mai fructuoasă. Educatorul este un sfătuitor pentru membrii grupului, cărora le deschide orinzontul cultural, le furnizează informații pentru deciziile pe care le iau, le arată care sînt principiile în lumina cărora trebuie să evolueze propria lor activitate. Factorii dinamici care sporesc eficiența influenței educative a profesorului care îndrumă activitatea grupelor de lucru din cadrul cercurilor de elevi sînt : armonizarea opiniilor, receptivitatea educatorului la ideile elevilor, stimularea tendințelor de activitate ale elevilor, atitudinea de participare a profesorului („cercul nostru", „activitatea noastră", „lucrarea noastră" etc.), nivelul aspirațiilor sale referitoare la activitatea grupului, preocuparea de a asigura grupului o structură chibzuită : obiectiv bine fixat, un plan de muncă dezbătut de membrii grupului, lider de acțiune etc., orizontul cultural al educatorului care stimulează eforturile elevilor și constituie pentru ei un model.

Constituite prin autodeterminare, grupurile de muncă în cadrul cercurilor de elevi reprezintă o metodă eficientă de lărgire a orizontului cultural al elevilor, de modelare a atitudinilor lor, de stabilizare a comportamentului și de dezvoltare a unor motivații integrative. În constituirea și activitatea lor acționează factori psiho-sociali : relații interindividuale, formarea și afirmarea liderului, geneza motivațiilor integrative, adaptarea la viața grupului, cooperarea în cadrul microgrupului etc. Cunoașterea acestor factori de către educator și reglarea acțiunilor sale în funcție de acești factori fac din pedagogie o știință integrativă, care utilizează cuceririle altor discipline : psihologie, sociologia grupurilor mici, teoria comunicării etc., pentru optimizarea proceselor educative.

Învățarea creatoare

Lector univ. PAULA CONSTANTINESCU-STOLERU

Cercetările contemporane de ordin psiho-pedagogic au relevat faptul că dezvoltarea intelectuală — inclusiv gîndirea creativă — este profund influențată de sistemul de educație. Unii autori au recunoscut faptul că sistemele educaționale nu încurajează, ci de multe ori descurajează gîndirea creatoare, că „atitudinile mentale din timpul muncii intelectuale... sînt în multe privințe diametral opuse atitudinii mentale care stimulează creativitatea" [1]. Aceste aspecte au determinat pe unii psihologi să sublinieze că, atîta timp cît climatul educațional este relativ străin de atitudinea creativă, evaluările profesorilor sînt insuficiente pentru selectarea potențialului creativ (Holland).

Aceste cercetări evidențiază tot mai insistent și faptul că abilitățile creative pot fi în însemnată măsură influențate, antrenate, că însăși creativitatea „se învață", că elevul trebuie „să învețe modul în care se gîndește creator" [2]. În acest sens se relevă că metodele centrale ale învățămîntului contemporan trebuie să fie cele proprii științei, investigației, descoperirii; numai astfel învățămîntul va contribui la formarea unei personalități creatoare, active în toate domeniile. [3]

Putem spune că un autentic învățămînt formativ, de nivel superior, este cel creativ. Unii autori accentuează, în acest sens, ideea că *formarea* implică, în primul rînd, capacitatea de „autoexprimare creatoare" [4] și că însuși nivelul de eficiență a învățării depinde de măsura în care profesorul pune accent pe acceptarea, clarificarea, utilizarea și stimularea ideilor elevilor. [5]

Avînd în vedere întreaga problematică a creativității, a identificării și stimulării potențialului creativ, a tratării adecvate a elevilor creativi — care pun probleme speciale [6] — este necesară pregătirea profesorilor în domeniul creativității [7]. Despre efectele pozitive ale acestei pregătiri ne-am convins direct pe baza unui experiment de durată, pe care l-am inițiat prin aplicarea principiilor unei învățări creatoare. *

Ipotetic, am adoptat ideea că procedeele implicate în activitățile creative, precum și procedeele de stimulare a creativității în condiții speciale, prevăzute, de pildă, de tehnicile brainstorming-ului, de sinectică sau de cercetări analoge [8], pot fi adaptate într-un mod creativ condițiilor școlare și integrate ca procedee de ordin metodic-educațional în stimularea și cultivarea creativității.

Am considerat, de asemenea, faptul că diferitele probe de creativitate sugerează tipuri de sarcini intelectuale, care, prin modelarea lor în raport cu cadrul concret și firesc al activităților școlare, pot contribui la un „exercițiu" al unor disponibilități creative de elaborare independentă, care să stimuleze dezvoltarea fluidității și flexibilității, să poată duce la un real antrenament al gîndirii creatoare, de activă căutare a unor soluții noi, cît mai variate și adecvate.

Ipoteza noastră este că „exersarea" disponibilităților creative în școală poate fi realizată prin cultivarea unei creativități specifice domeniilor aferente diferitelor obiecte de învățămînt, prin adoptarea unei învățări problematizante și în forma învățării prin descoperire. În acest sens, vedem necesară și posibilă o conversiune a metodelor de psihodiagnoză (în speță, a probelor privind „factorii" intelectivi ai creativității) în procedee de stimulare folosite sistematic și în mod specific în contextul unei învățări problematizante, de nivel creativ. Ele sugerează tipul de solicitări intelectuale dominante, în acest sens

[1] R. J. Schapiro, *Creative research scientist in Psychologia*, „Africana monograph. suplement" nr. 4/1968, p. 15—16.

[2] M. V. Covington, *Promoting creative thinking in the classeroom*, „The Journal of Experimental education", Madison nr. 1/1968, p. 22—30.

[3] A. Levșin, *Uciteli v izmeneaiuscemsea mire*, „Narodnoe Obrazovanie", Moscova, nr. 6/1968, p. 55—64.

[4] H. Beck, *Bildung als personale Selbstver Wirklichung*, „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik" nr. 3/1968, p. 264—276.

[5] R. S. Soar, *New developments in effective Teaching*, New-York, 1969.

[6] K. A. Kurtzman, *A study of School attitudes peer acceptance and personality of creative adolescents*, „Exceptional Children" nr. 3/1967, Washington, p. 157—162.

[7] F. E. Williams, *Teacher competency in creativity*, New-York, 1969.

* Experimentul a fost organizat la Liceul nr. 42, la lecții de chimie și la Liceul nr. 34 la matematică; principiile învățării creative — conform accepției date — au fost preluate și traduse în modelul practic-metodic al lecțiilor.

[8] Avem în vedere, de exemplu, cercetările Institutului CERMA din Paris (Centre d'études et de recherche de méthodologie appliquée), animate de Abraham Moles. Vezi și W. J. J. Gordon, *Synectics — The Development of Creative capacity*, Harper-Brothers, Publishers New-York, 1961; Osborn, *Imagination constructive*, Dunod, Paris, 1959 (traducere din limba engleză).

putînd fi adoptate ca o direcție posibilă în realizarea învățării creatoare *

Așa, de pildă, am solicitat : „Notați prin formule cît mai multe exemple de azotați ; enumerați, notînd reacțiile prin ecuații corespunzătoare, cît mai multe din metodele de obținere a clorului" (clasa a X-a) ; „Notați prin formule cît mai multe exemple de azotați ; indicați cît mai multe din utilizările practice, pe care le vedeți posibile, ale acidului sulfuric". Aceste probe, după cum s-a văzut, făceau apel mai ales la fluiditatea gîndirii. Precizăm că ele erau aplicate în timp limitat, de 2—3 minute.

Alte probe erau de genul : „Avînd la dispoziție acid sulfuric, carbonat de calciu, azotat de potasiu, clorură de sodiu, clorură de amoniu, indicați, prin notarea ecuațiilor respective, cît mai multe produse ce se pot obține prin interacțiunea acestor substanțe" ; sau : „Dacă am folosi ca materiale prime aerul și apa, cum am putea obține azotatul de amoniu ?" ; „Arătați soluțiile voastre prin notarea respectivelor procese chimice" (clasa a X-a).

Situații problematice analoge au fost create și la clasa a XII-a, dovedindu-și aceeași eficiență. Acest gen de probe făceau apel nu numai la fluiditatea gîndirii, dar și la capacitatea de elaborare în situații problematice cu soluții multiple (gîndirea divergentă). Alteori se solicitau soluții în legătură cu posibilitățile de sporire a randamentului unui proces tehnologic, pe baza cunoașterii proceselor chimice corespunzătoare. În mod frecvent, elevii erau solicitați să găsească o nouă formă de rezolvare față de ceea ce le era cunoscut, sau să adopte cît mai multe puncte de vedere în abordarea unui fenomen, să elaboreze independent soluții noi, să construiască ei singuri anumite probleme, să imagineze consecințele unor situații-problemă prezentate etc. Dacă inițial, în probele de creativitate, clasele folosite în experiment nu depășeau procentul de 25% (vezi graficul 1, linia punctată, respectiv proba 3), spre deosebire de sarcinile curente (aceeași curbă, proba 1 și 2), la care rezolvările sînt peste 75%, constatăm că într-o etapă ulterioară antrenamentul creativ, rezolvările în aceste probe de tip creativ (ale căror rezultate sînt date în graficele 2, 3 și 4) sînt mult superioare și diferit semnificative față de clasele de control. Aceste diferențe apar atît la o distanță mai apropiată de momentul exersării creative, în condițiile experimentului natural (graficul 2 și 3), cît și mai tîrziu, către sfîrșitul anului școlar, după cum ne arată rezultatele obținute în urma aplicării unor teste elaborate special prin adaptarea testelor de cunoștințe la structura solicitărilor de tip creativ (datele prezentate comparativ în graficul nr. 4 sînt revelatorii ; diferențele apar mai mari în cazul probelor ce fac apel la rezolvări creative).

Constatăm că, dacă la clasele experimentale procentul rezolvărilor corecte este, în genere, peste 75%, la clasele de control este sub acest nivel și, în mod frecvent, chiar sub 50%. Rezultă că, prin aplicarea procedeelor de antrenament al creativității (respectiv, prin folosirea unor procedee de structura probelor de psihodiagnoză, în genul celor elaborate de noi), se obțin rezultate cert superioare în rezolvarea unor situații problematice de tip creativ. Aceste rezultate sînt nu numai de ordin imediat și situativ, ci se mențin pe o durată mai mare de timp.

Dînd o probă analogă la clasa a XII-a, după o perioadă relativ mai mare de la data desfășurării experimentului (care făcea apel la procedeele inițiate experimental și care, prin extensie, s-au folosit și ulterior), constatăm aceleași diferențe mari de rezultate, comparativ cu clasele de control (graficul nr. 5).

Deci, putem considera că se manifestă o relativă constantizare a unor structuri operaționale și atitudinale definitorii creativității. Desigur, este vorba de modificări în capacitățile rezolutive de tip creativ privind domenii specifice, respectiv este vorba de o dinamică a „creativității specifice".

Rezultatele decelate observativ și experimental, analiza calitativă și statis-

---

Menționăm că în condițiile experimentale introduse se integrează și pregătirea psihologică a profesorului și elevilor pentru creativitate, în sensul unei informări privind creativitatea și condițiile necesare pentru optima ei manifestare și dezvoltare (redarea conținutului concret al acestei „pregătiri psihologice" necesită un spațiu special).

tică, ne arată că se pot cultiva la elevi acele disponibilități de genul: „Pînă acum este neexplicat pentru mine"; „Cum se poate explica?"; „Ce soluții noi se mai pot găsi?"; „Cum se poate pune problema dintr-un nou unghi de vedere?" etc. De la acest „stil" intelectiv, în activitatea la lecții se trece la formarea unor atitudini creative. De aceea, considerăm că activitatea de învățare trebuie să cuprindă în mai mare măsură tipul de solicitări care să activeze deplin mintea elevilor, puterile lor intelectuale, de producție creativă, de elaborare independentă. Alcătuirea grupelor brainstormingului, volumul și compoziția lor, pregătirea preliminară a „ședințelor de brainstorming", modul de conducere și desfășurare a acestora prezintă interes deosebit și sub raport psihopedagogic. Ele necesită însă elaborări prin cercetări mai riguroase, raportate în mod specific la domeniul școlar.

Din acest punct de vedere, pe baza experimentărilor de teren, prin aplicarea în școală a principiilor respective în forme adaptate cadrului școlar, putem face unele remarci privind efectele acestora. Este de menționat, în primul rînd, faptul că „asaltul de idei", solicitarea elevilor de a formula propriile opinii, idei, ipoteze sau soluții privind diversele situații-problemă, creează o atmosferă de tensiune intelectuală, de căutare și de producere a cît mai multor ipoteze proprii în legătură cu problemele formulate în mod adecvat pentru gîndirea elevilor, constituind o școală, un exercițiu eficient al gîndirilor productive. Aceasta contribuie la stimularea unui spirit de investigare activă, de independență în gîndire. Însuși profesorul poate ghida acest efort creator pentru elevi ducînd și la acea „îmbunătățire"[9] a raportului dintre participanți, pentru ca eforturile individuale să fie confluente în raport cu soluționarea problemei și reciproc stimulative în dezvoltarea gîndirii, în formarea personalității lor.

Din punct de vedere al rezultatului, interesează nu atît numărul de idei noi, cît faptul că în acest mod elevii își însușesc, își formează un stil intelectual specific muncii creative, cu o integrare și coparticipare activă, colectivă. Astfel, ei sînt antrenați într-un exercițiu real al creativității prin stimularea potențialului lor, prin asigurarea unui context care promovează valorile prezente în cadrul unui colectiv școlar, prin respectarea potențialului capacităților fiecărui individ. De asemenea, acest stil este antrenant; activismul permanent al gîndirii nu este obositor. Este vorba de un efort intelectual ce produce o deosebită satisfacție, contribuind la cultivarea spiritului de inițiativă, la formarea abilității de a aborda problemele întreprinzător și dinamic, într-un mod din ce în ce mai creativ.

Conduita didactică, stilul interrelațional profesor-elev specific în situația învățării de tip creativ, se referă și la modul de ghidare a activității elevilor, de recepționare a rezultatelor lor, de evaluare a acestora. Învățarea creativă presupune o asemenea ghidare a elevului, încît el să ajungă să caute și să rezolve deliberat situații problematice, să manifeste activ acea tendință de a explica situațiile necunoscute, să le abordeze din unghiuri de vedere noi, multiple. De aceea, ca cerință a unei învățări de tip creativ este problematizarea intensivă și sistematică, crearea unei motivații superioare, care să propulseze activitatea intelectuală a elevului, să-i anime curiozitatea, să-l stimuleze spre a se ocupa de explorarea necunoscutului, spre a căuta situații pline de tensiune intelectuală. În acest scop, un rol important îl are modul de includere a problemelor de gîndire prin întrebări-problemă, adecvat formulate. Aspectele psihologice, în acest sens, sînt oferite de cercetările privind învățămîntul problematizant creativ.

Includerea întrebărilor-probleme, angajarea elevilor în rezolvarea lor creează acestora sentimentul descoperirii, al creației cunoștințelor. Pentru ca elevii să devină ei înșiși creatori, trebuie stimulată și cultivată capacitatea lor de a-și pune și de a rezolva probleme. Motivația pozitivă, cognitivă în rezolvarea problemelor de gîndire este un punct de plecare comun, atît pentru învățare, cît și pentru efortul creativ[10]. Elevul, fiind

[9] Osborn, *Op. cit.*, p. 218.

[10] J. R. Louis, *Creativity, Creativity and educational implications*, ed. by Paul E. Torrance. John Wiley and sons, New-York, 1967 (cap. V).

stimulat și dirijat în așa fel încît efortul său intelectual în procesul învățării — implicit în rezolvarea problemei puse în acest cadru — să depășească un anumit set format, să întrevadă posibilitățile de rezolvare mai interesante, mai atractive, mai elegante și mai eficiente, va ajunge la formarea abilității în diversificarea procedeelor de a ataca o problemă, la eliberarea de stilul habitual, la abordările specifice stilului creativ în învățare.

Avînd în vedere că rezultatele practice s-au impus nu numai pentru noi, menționăm și anumite premise ce pot fi considerate drept cerințe specifice învățării creative. Astfel :

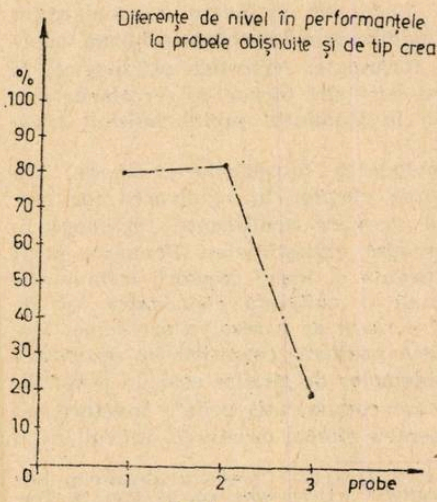
1. Profesorul să insufle elevilor — prin modul de prezentare a informațiilor, prin stilul său de gîndire, prin specificul solicitărilor formulate pentru elevi — o atitudine și un stil de gîndire creator, liber, independent.

2. O altă cerință este aceea de a stimula, orienta și incita gîndirea elevilor spre nou, spre neexplorat.

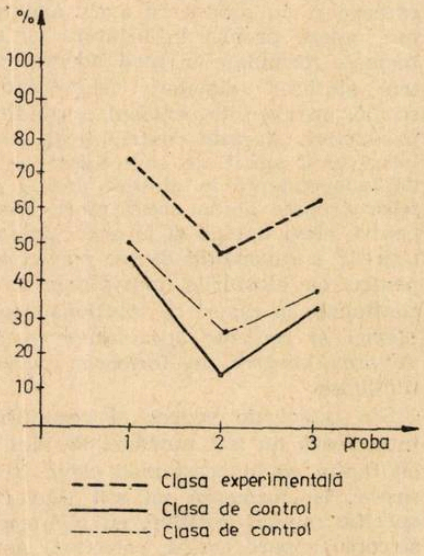
3. Mai este necesară asigurarea unei atmosfere permisive, care să ofere elevilor acel climat optim în manifestarea lor liberă, spontană, fără frica de a greși, de a primi sancțiunea, aprecierea critică imediată (respectarea principiului „evaluării amînate"), crearea unei atmosfere de explorare independentă, încrezătoare și netulburată.

4. Direcționarea potențialului creativ al elevilor spre acele zone în care ei au șansele cele mai mari de manifestare eficientă, de realizare efectivă.

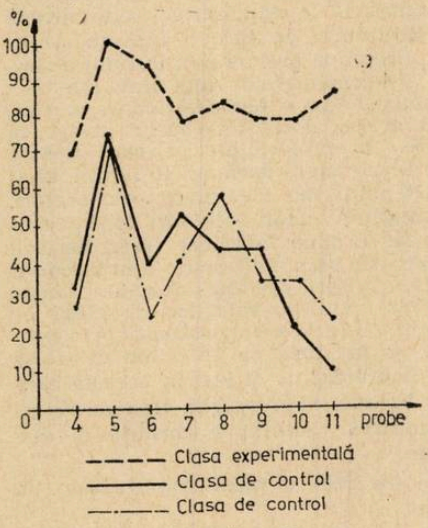
5. Un alt obiectiv cu implicații psihologice și cu efecte importante din punct de vedere practic, pedagogic este și asigurarea încrederii în sine, încurajarea efortului creativ al elevilor încă de la primele lor manifestări.



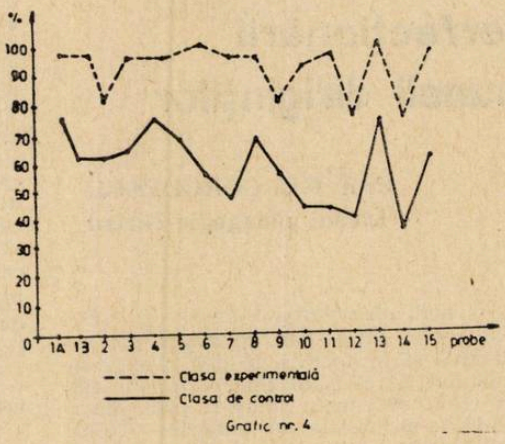
Grafic nr. 1



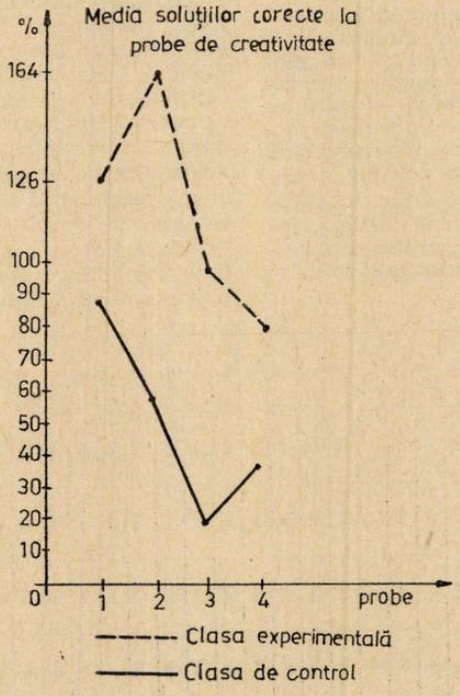
Grafic nr. 2



Grafic nr. 3



Grafic nr. 4



Grafic nr. 5

Procedee sociometrice în ajutorul perfecționării muncii diriginților

Prof. GH. CORODESCU
Liceul pedagogic-Bîrlad

Întrucît observarea curentă a vieții clasei este utilă, dar de multe ori subiectivă și incapabilă să dea o expresie matematică relațiilor interpersonale dintre elevi, răspunsul poate fi găsit recurgînd și la mijloacele sociometrice. Testul sociometric și, pe baza lui, investigația sociometrică a relațiilor dintre elevi permit o apreciere obiectivă a vieții sociale a clasei, dau posibilitatea măsurării și prelucrării statistice a intensității și configurației acestor relații la un moment dat. Aplicată la anumite intervale, de exemplu în primul și ultimul trimestru al anilor școlari, testarea sociometrică dezvăluie dirigintelui evoluția gradului de integrare în colectiv a fiecărui elev, coeziunea de grup, schimbările de rang care survin în statusul social al componenților, în procesul dialectic de constituire și închegare a clasei ca unitate socială.

În cursul anului școlar 1969—1970, în calitate de profesor-diriginte la anul V C, am întreprins adaptarea unor tehnici sociometrice în explorarea vieții interne a colectivului pe care îl îndrum.

Aplicarea și prelucrarea testului a constat în următoarele : mai întîi s-a prezentat elevilor o fișă-chestionar, pe care erau scrise două întrebări ; prima se referea la preferințele pe care fiecare elev le-ar avea, dacă ar fi nevoit să-și aleagă unul sau mai mulți colaboratori, în condițiile unor activități foarte dificile, iar a doua întrebare cerea fiecărui subiect să răspundă, care dintre colegi crede că l-ar prefera. Sarcina consta doar în numirea colegilor de clasă pe care îi preferă drept colaboratori apropiați și în numirea colegilor de clasă care îl preferă pe el (ea) în această calitate. Firește, răspunsurile trebuie să îndeplinească condiția sincerității și discreției.

Fiecare fișă a primit un număr de ordine.

Prima operație de prelucrare a datelor astfel obținute constă în înscrierea lor într-o matrice sociometrică [1], care evidențiază statistic preferințele exprimate, preferințele întrunite și preferințele reciproce din cadrul grupului considerat — în cazul primei întrebări a chestionarului. Întocmind o matrice sociometrică și pentru cea de-a doua întrebare a chestionarului, vom avea evidența clară a alegerilor pe care fiecare elev presupune că le va obține în rîndul colegilor de clasă.

Prin confruntarea celor două serii de date am obținut pentru fiecare elev situația statistică din tabelul nr. 1.

Nr. de ordine / Indici	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Preferințe exprimate	2	—	6	7	4	6	7	2	4	4	3	3	2	3	4	3	4	4	7	2	4	3	4	4	4	2
Preferințe întrunite	1	2	3	4	2	2	3	1	7	8	1	11	4	3	4	8	0	3	3	1	2	6	0	2	1	5
Preferințe reciproce	1	—	3	3	2	2	3	0	3	2	1	2	1	2	2	3	0	3	2	1	1	2	0	2	1	1
Alegeri presupuse	1	—	3	4	2	5	2	2	3	2	3	2	—	1	3	1	2	2	5	1	3	2	3	2	3	3
Alegeri confirmate	1	—	3	3	1	1	0	0	1	1	1	1	–	1	2	1	0	2	2	1	1	1	0	2	1	3

[1] Vezi *Dicționar de pedagogie contemporană*, E.E.R., București, 1969, p. 165—166.

Elevii cu nr. de ordine 2, 28, 39 au lipsit în momentul testării, de aceea, în mod justificat, nu vom întîlni nici un fel de cifre în rubricile preferințelor reciproce, alegerilor presupuse și alegerilor confirmate (ghicite). Elevii de la nr. 13 și 32 nu au răspuns la a doua întrebare a chestionarului, de aceea nu există nici o mențiune cifrică în dreptul rubricilor alegerilor presupuse și alegerilor confirmate.

Pornind de la acești indici statistici, am calculat, în primul rînd, gradul de coeziune a clasei, făcînd raportul dintre numărul elevilor care au întrunit preferințe și numărul total al elevilor din clasă, ceea ce înseamnă un coeficient foarte apropiat de unitate. Raportul $\frac{35}{39} = 0{,}89$ reflectă densitatea ridicată a interrelațiilor dintre elevi, stabilitatea socioafectivă a clasei ca o comunitate constituită și consolidată timp îndelungat.

Pe baza preferințelor întrunite, am determinat, apoi, locul, rangul pe care fiecare elev în parte îl ocupă în ierarhia internă a grupului. Rangul este o clasificare necantitativă, depoziție a elevilor și se întocmește în felul următor: se dă rangul întîi elevului care întrunește cel mai mare număr de preferințe, după care urmează al doilea, al treilea etc., în ordinea descrescîndă a preferințelor întrunite. Dacă doi sau mai mulți subiecți au același număr de preferințe se atribuie fiecăruia un rang intermediar [2]. Orice nouă testare sociometrică dă posibilitatea profesorului-diriginte să

Tabelul nr. 1

27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
5	—	3	4	4	4	3	2	3	3	4	4	—
5	6	7	1	2	6	5	0	10	1	2	5	0
4	—	1	0	1	1	1	0	2	1	2	3	—
1	—	2	3	1	—	2	1	2	1	2	3	—
1	—	2	1	0	—	2	0	2	0	0	3	—

sesizeze evoluția poziției elevilor în cadrul clasei în funcție de schimbările de rang. Redăm mai jos tabelul care indică gradul de acceptare internă a individului exprimat prin ranguri (tabelul nr. 2).

Utilizînd, mai departe, preferințele reciproce, se poate calcula pentru fiecare elev gradul relativ de integrare în colectiv, după formula $gi = \frac{d}{2N(N-1)} \times 100$ în care gi este gradul relativ de integrare în grup, d este numărul afinităților reciproce, iar N este numărul componenților grupului. După cum arată formula, gradul relativ de integrare în grup îl constituie raportul dintre numărul relațiilor de afinitate reciprocă ale unei membru dat și numărul maxim posibil al acestor relații. Înmulțirea cu 100 este un artificiu matematic pentru înlesnirea calculelor [3]. Acest indice reprezintă expresia cea mai puternică a interrelațiilor personale din cadrul grupului considerat. Evident că cu cît d va fi mai mare, cu atît raportul va fi mai ridicat și, deci, integrarea socială a individului mai puternică.

O altă etapă a prelucrării datelor obținute o constituie întocmirea sociogramei clasei [4]. Sociograma poate utiliza toată gama de relații interpersonale din cadrul clasei (atît afinitățile, cît și respingerile, chiar și atitudinile de indiferență, dacă s-a aplicat un test și pentru acestea). Sociograma este o imagine grafică foarte sugestivă, care pune în evidență, în mod pregnant, situația socioafectivă existentă în clasă în momentul investigației. Am alcătuit sociograma nr. 1, care ia în considerație toate relațiile de afinitate exprimate de elevi în răspunsurile lor la prima întrebare a chestionarului, iar sociograma nr. 2 redă numai relațiile de reciprocitate, care sînt cele mai puternice și reușesc să contureze mai bine subgrupele existente în clasă.

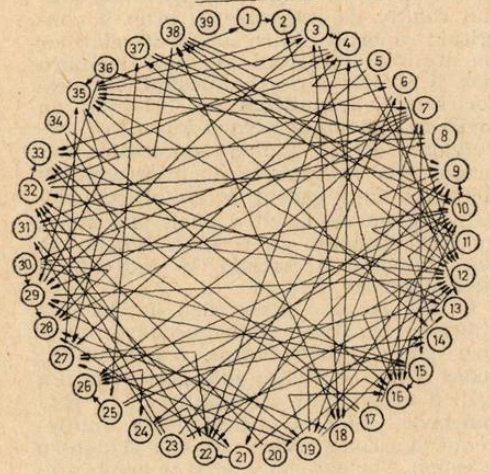
Numerele încercuite reprezintă elevii clasei, iar săgețile într-un singur sens preferințele exprimate de fiecare elev. Se pot distinge ușor centrii de afinitate: 12, 35, 10, 16 (sociograma nr. 1). Cercurile concentrice grupează elevii după numărul preferințelor reciproce. Se poate observa că, pe măsură ce numărul relațiilor reciproce scade, locul ocupat de indivizi în sociogramă se în-

[2] *Psihologia generală*, sub red. Al. Roșca, E.D.P., București, 1966, p. 490.
[3] V. Ceaușu, V. Teodorescu, *Op. cit.*, p. 24.
[4] Vezi *Dicționar de pedagogie contemporană*, Buc., 1969, p. 240.

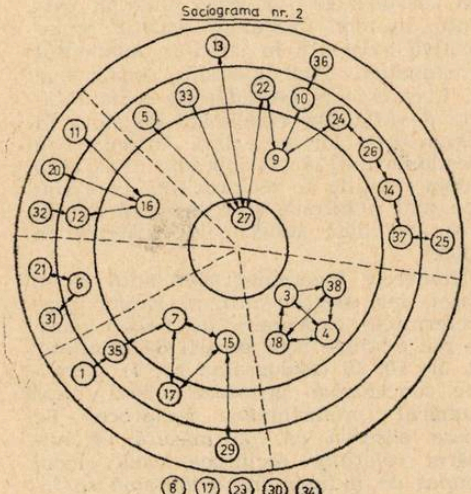
Nr. de ordi e	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	2(
Rangul în funcție de acceptarea de către grup	32	25	19	15	25	25	19	32	5,5	3,5	32	1	15	19	15	3,5	37,5	19	19	32	25	8	37,5	25	32	11,5

depărtează de centru, apropiindu-se de periferie. Sectoarele I, II, III, IV, V reprezintă subgrupele existente în clasă,

Sociograma nr. 1



Sociograma nr. 2



în momentul cercetării. Elevii care n-au întrunit nici o reciprocitate sînt menționați în afara sociogramei (sociograma nr. 2).

Coeficientul mare de coeziune al clasei (0,89) arată amploarea, răspîndirea relațiilor de interdependență dintre elevi. El este expresia globală a nivelului de închegare la care a ajuns colectivul ca urmare a vieții și activității desfășurate în comun, ani îndelungați, de către toți elevii. Procesul de învățămînt, viața de organizație, contactul nemijlocit la meditație, în internat, în activitățile extrașcolare au favorizat apariția unor relații afective complexe și variate, care angajează permanent pe fiecare, dîndu-i sentimentul de apartenență la grup.

Din cei 39 de elevi ai clasei numai opt ating un grad de integrare relativ mai ridicat din punct de vedere statistic. Alți cinci elevi (8, 17, 23, 30, 34) rămîn izolați în cadrul colectivului; deși toți și-au exprimat anumite preferințe, n-au întrunit reciprocitate. Testul confirmă observațiile mele anterioare asupra clasei și exprimă matematic și grafic o situație de fapt, dar în privința elevei cu nr. 34 (T.J.) este derutant.

Sociograma nr. 2 are darul să evidențieze faptul că în cadrul colectivului clasei existau, în momentul investigației, cinci subgrupe puternic conturate, relațiile dintre membrii lor fiind mai ales de tip „lanț". Numai un număr restrîns de elevi au relații interpersonale de tipul „triadelor" sau mai complexe. Sociograma nr. 1 scoate în relief pe elevii care joacă rolul de centri de afinitate și, deci, de influență. Comparînd cele două sociograme, se poate aprecia că elevii populari, cei mai bine situați în opinia colectivului (12, 35 ș.a.), nu sînt în același timp și cei mai puternic integrați în relațiile reciproce; invers, elevi ca 27, 9, 16 ș.a., cu un grad relativ de integrare mai ridicat, ocupă în scara de preferințe a clasei o poziție de mijloc. În general se constată că popularitatea unor elevi nu duce, implicit și în aceeași măsură, la un interes deosebit din partea lor pentru ceilalți colegi. De exemplu: elevele nr. 12, 35, deși întrunesc un număr mare de solicitări (11 și, respectiv, 10), nu doresc în același timp o colaborare la fel de largă cu colegii (au indicat doar trei preferințe). Explicația se află în

Tabelul nr. 2

27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
11,5	8	5,5	32	25	8	11,5	37,5	2	32	25	11,5	37,5

faptul că, fiind eleve fruntașe, nu simt atît de mult necesitatea colaborării în activitățile dificile. „O colaborare prea numeroasă ne împiedică uneori în rezolvarea cu succes a sarcinilor mai complicate", au răspuns atunci cînd le-am cerut explicații asupra acestui aspect.

Observînd rangul fiecărui elev în structura internă, spontană, a colectivului, se poate vedea că eleva cu nr. 12 (F.E.), care este responsabila clasei, se află în fruntea clasamentului, fiind urmată de numerele 35, 10, 16, 29, 9 ș.a., într-o ordine, de asemenea, previzibilă. Ultimii la clasificare se situează elevii cu nr. 17, 23, 34, 39 la care se adaugă nr. 1, 8, 11, 20, 25, 30, 36. De reținut că și de această dată numerele 8, 17, 23, 30, 34 își confirmă statutul lor periferic.

Prin nominalizarea numerelor de ordine, se confirmă și în cazul nostru (studiile de specialitate au evidențiat acest fapt) că locul ocupat de fiecare elev în cadrul colectivului este în raport cu o serie de însușiri ale personalității ca: pregătirea profesională, prestigiul intelectual, anumite trăsături de caracter sau de temperament. Din convorbirile organizate ulterior cu elevii, a reieșit că elevele nr. 12, 35, 29, 9 (F.E., T.M., S.S., D.V.) sînt solicitate pentru pregătirea lor profesională și posibilitățile intelectuale, iar elevele cu nr. de ordine 16, 22 (J.V. și N.Z.), pentru că „sînt sociabile și săritoare". Nu același lucru se poate spune despre eleva T.J. (nr. 34) care, pentru atitudinea ei de aroganță, nu este preferată de colegi, deși este una dintre elevele fruntașe ale clasei.

Trecînd la percepția despre sine, pe baza analizei răspunsurilor la cea de-a doua întrebare a chestionarului, am constatat că, deși elevii noștri se află deacum la vîrsta maturității sociale, încă nu-și pot evalua corect personalitatea. Doar 33%, adică o treime dintre ei, au dovedit că și-au format o imagine mai realistă despre propria persoană, în relațiile cu ceilalți. Un număr de 21 de elevi, aproximativ 54%, manifestă tendințe de supraapreciere, explicabile la adolescenți. Cîțiva dintre ei (6, 19, 23) dovedesc însă că au o percepție despre sine foarte greșită; ei indică un număr mare de colegi care îi preferă, dar confirmarea presupunerilor lor se face la o diferență de 3—4 erori. De exemplu: elevul cu nr. 6 (C.G.) menționează cinci colegi care îl aleg, dar se confirmă numai o singură presupunere. Totuși, prin compararea datelor din rubricile „preferințe întrunite" și „alegeri presupuse", se constată la o mare parte din elevi (9, 10, 12, 16, 22, 27, 29, 35) o tendință evidentă de subestimare a posibilităților proprii. Acești elevi cumulează un număr mare de preferințe din partea colegilor, dar se subapreciază, presupunînd că vor fi aleși doar de unul, doi, maximum trei colegi. În viața clasei, această tendință se răsfrînge adesea ca neîncredere în forțele proprii, nesiguranță sau lipsă de inițiativă, de independență în răspunsuri, acțiuni etc., care mi-au dat mult de lucru în orele de dirigenție.

Concluzii. Informațiile furnizate de investigația sociometrică asupra clasei mi-au dat posibilitatea să grupez cauzele imediate care au determinat pe unii elevi să rămînă izolați; repetența, navetismul, condiția de externi au favorizat participarea sporadică și intermitentă a acestor elevi la viața colectivă. Totodată, datele obținute pun în evidență pe elevii cei mai bine plasați în opinia clasei și care constituie nucleul social în jurul căruia gravitează masa întregului colectiv. În opera de închegare și educare a colectivului de elevi, acest nucleu joacă rolul de catalizator în îndeplinirea sarcinilor. Structurat ca activ de conducere, el devine un sprijin prețios și de neînlocuit al dirigintelui. Se poate întîmpla însă ca o parte din elevii influenți să exercite o înrîurire negativă asupra clasei. Cunoașterea acestor cazuri este cu atît mai necesară din punct de vedere educativ.

În sfîrșit, pe baza acestor cunoștințe, obiectiv dobîndite și statistic determinate, am putut folosi mai bine și în cunoștință de cauză mijloacele pedagogice pentru dezvoltarea unei percepții corecte despre sine la elevi și să întreprind acțiuni pentru înlăturarea influențelor negative exercitate de unii elevi sau subgrupe de elevi asupra ansamblului clasei. Am putut corela mai bine structura formală, oficială, a clasei cu structura ei intimă, spontană, vie și dinamică, reală.

Prin astfel de măsuri, profesorul-diriginte poate influența statusul social al

elevilor, consolidînd poziția centrilor de influență pozitivă și diminuînd rolul centrilor de influență negativă, provocînd dizolvarea unor subgrupe de orientare dăunătoare pentru sănătatea morală a clasei și antrenarea componenților lor în alte relații, cu caracter social pozitiv. Cu tact și înțelegere, cu răbdare, dirigintele poate introduce treptat în circuit social susținut elevii izolați, cazurile dificile : repetenții, infirmii, antipaticii etc.

Dirigintele și orientarea elevilor

MIHAI GHIVIRIGĂ

Deși, în principiu, lucrurile sînt clare, întîlnim adesea confuzii în practica școlii și controverse în presa pedagogică pe tema : *ce loc ocupă dirigintele în sistemul orientării școlare și profesionale și care sînt sarcinile lui specifice ?*

Aici părerile și atitudinile sînt împărțite, oscilînd adesea între extreme. Originea unor păreri și atitudini greșite este neînțelegerea unui principiu fundamental : faptul că *orientarea școlară și profesională este o problemă de educație și, ca orice problemă de educație, constituie o sarcină a întregii școli, a tuturor factorilor educativi din școală* (profesori, diriginți, organzații de pionieri și U.T.C., consilieri de orientare etc.) și dinafara școlii. Dar, între acești factori este firesc să existe o diviziune a muncii și relații de colaborare.

1. După cum este știut, la realizarea orientării contribuie, în primul rînd, *procesul de învățămînt* (deci, toți profesorii), care — transmițînd cunoștințe și formînd deprinderi de muncă — dezvoltă interese și aptitudini, cultivă aspirații și idealuri profesionale, educă motivații superioare.[1] Totuși, influența procesului de învățămînt — deși extrem de importantă — este indirectă și incompletă. Predarea diferitelor obiecte nu-și poate propune să rezolve integral obiectivele orientării școlare și profesionale, fără riscul de a denatura însuși specificul procesului de învățămînt ; de pildă, informarea asupra școlilor și profesiunilor nu poate și nu trebuie să fie făcută la lecții decît într-o măsură foarte redusă. Pentru a realiza scopul orientării elevilor (alegerea adecvată a școlii și a profesiunii în concordanță cu particularitățile individului și nevoile societății) este nevoie de acțiunea conjugată a tuturor factorilor amintiți.

În acest cadru general, se pot înțelege mai bine limitele reale ale activității dirigintelui pentru orientarea școlară și profesională : *dirigintele este doar unul din factori, dar este factorul cel mai important* (alături de consilierul încadrat în unele școli) ; deși nu lucrează singur și nu este chemat să facă totul, *el are sarcini deosebit de importante, la care nu poate fi înlocuit de nimeni.* Pentru acest motiv, a-l scuti pe diriginte de orice sarcină suplimentară în raport cu ceilalți profesori este o greșeală tot atît de mare ca și aceea de a-l încărca cu toate sarcinile orientării elevilor.

2. Se afirmă, pe bună dreptate, că *dirigintele este factorul principal din școală în munca de orientare a elevilor* și lucrul acesta decurge în mod firesc din însuși specificul muncii lui : dirigintele îi cunoaște cel mai bine pe elevi, în dubla lui calitate — de profesor al clasei și de diriginte — și are numeroase ocazii să-i influențeze și să-i ajute în alegerea școlii și a profesiunii[2]. Aceasta explică de ce, chiar în țările în care există un personal calificat și instituții, specializate pentru orientarea școlară și profesională (de exemplu, Franța, Polonia, Japonia ș.a.) dirigintelui i se recu-

[1] A. Chircev, D. Salade, *Bazele teoretice ale orientării profesionale în școală*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1966.

[2] Traian Pop : *Dirigintele în sistemul muncii educative în școală*. „Revista de pedagogie", nr. 3, 1971.

noaște un rol de primă importanță în orientarea elevilor.[3]

Fără a intra în detalii, facem cîteva observații în legătură cu specificul muncii dirigintelui în cunoașterea elevilor și educarea lor pentru opțiunea școlară și profesională.*

a. În ceea ce privește *cunoașterea elevilor* și *educarea capacității de autocunoaștere*, dirigintele are ocazii noi, în comparație cu ceilalți profesori: la ora de dirigenție se pot organiza discuții, anchete, autocaracterizări etc.; contactul cu părinții, pe care dirigintele este obligat să-l păstreze, îi furnizează date noi; cele mai importante informații le obține însă dirigintele de la ceilalți profesori ai clasei, care completează și uneori, corectează opinia pe care și-o formează dirigintele despre fiecare elev. Orice profesor cunoaște cel mai bine posibilitățile elevilor la obiectul predat de el, dirigintele nu-i poate cunoaște multilateral pe elevi, decît cumulînd observațiile de la toți profesori clasei.

E de la sine înțeles că întreaga muncă de cunoaștere a elevilor nu slujește numai orientarea școlară și profesională, ci întregul proces de instrucție și educație din școală. Mai exact spus, cunoașterea elevilor — condiție obligatorie a muncii școlare — trebuie să fie *valorificată și pentru orientarea școlară și profesională*. Cu ajutorul tuturor datelor adunate treptat,** se conturează o caracterizare fidelă a elevilor (precizîndu-se în special, posibilitățile actuale și perspectivele de dezvoltare), pe baza cărora se dau indicații pentru alegerea școlii și profesiunii.

În vederea caracterizării și a îndrumării școlare și profesionale a elevilor, dirigintele consemnează cu regularitate datele cele mai semnificative în *fișa pedagogică* (folosită în prezent doar cu caracter experimental, dar a cărei generalizare este absolut necesară).

Îndrumarea elevului în direcția unei școli sau profesiuni, se face obișnuit de către diriginte, pe baza datelor de care dispune. De cele mai multe ori însă, datele sînt incomplete și îndrumarea nesigură și, de aceea, un „sfat de orientare" nici nu se formulează întotdeauna. A devenit cu totul evident faptul că mijloacele tradiționale de cunoaștere (observația, convorbirile etc.) nu furnizează suficiente date și este necesară — ca o completare — utilizarea unor metode obiective de cunoaștere (teste și probe cu aparate de laborator psihologic).

Dar, oricare ar fi metodele de cunoaștere folosite, decizia finală asupra îndrumării elevilor nu trebuie lăsată pe seama unei singure persoane — dirigintele. La formularea unui sfat de orientare — care poate decide uneori tot destinul unui om — ar trebui să colaboreze toți cei care cunosc elevul, întruniți într-un consiliu special. Un asemenea „consiliu" nu este o instituție nouă și nici complicată; ea face parte din viața școlii în mai multe țări și — într-o anumită formă — și la noi.

În Franța, de pildă, „consiliul clasei" este format din toți profesorii clasei, diriginte (le professeur principal), consilierul de orientare școlară și profesională, psihologul școlar, medicul și asistenta socială și are sarcina să discute situația elevilor din clasele de absolvire și să stabilească sfatul de orientare.

La noi, colectivul de profesori ai clasei — format din profesorii și dirigintele clasei — se întrunește doar ocazional, pentru a discuta unele probleme din viața clasei (de regulă, abaterile disciplinare), fără a fi implicat în orientarea elevilor,

Există destule motive să credem că acest „consiliu al clasei" ar putea ajuta mult orientarea elevilor, substituind părerea, adesea subiectivă, a unei persoane, printr-o decizie colectivă (bineînțeles, neobligatorie pentru elev). *Consiliul clasei*, format din diriginte, profesorii de la toate obiectele de învățămînt, consilierul de orientare sau un psiholog specialist în orientare ,dinafara școlii, *ar urma să discute situația elevilor din clasele de răscruce* (a VIII-a și a X-a din școala generală și anul IV de liceu) *și să stabilească o recomandare în legătură cu școala și profesiunea cea mai indicată*. Desigur, recomandarea finală trebuie să fie stabilită după ana-

[3] M. Reuchlin, *L'orientation pendant la période scolaire* (Idées et problèmes), Strasbourg, 1964.

* *L'organisation de l'orientation scolaire et professionelle* (Recherche d'éducation comparée), BIE-UNESCO, Genève, 1963.

** Folosim aici și cîteva din datele unor cercetări făcute în colaborare cu T. Teodorescu, S. Constantinescu și D. Roman (1966—1968), care vor fi publicate integral într-un studiu mai amplu (E.D.P., 1971).

liza fişei pedagogice, a caracterizării făcute de diriginte şi a dorinţelor familiei.

b. *Informarea şcolară şi profesională şi educarea intereselor, aptitudinilor şi aspiraţiilor elevilor* se realizează în şcoală printr-un complex de mijloace (şi de factori) asupra cărora nu ne propunem să insistăm aici. Menţionăm doar că dirigintele poate aduce o contribuţie importantă la cunoaşterea unor probleme generale ale orientării şcolare şi profesionale a elevilor, după cum poate contribui şi la informarea lor asupra unor categorii de şcoli şi profesiuni. Bineînţeles, aceasta nu înseamnă că dirigintele îşi poate asuma sarcina unei informări complete a elevilor ; el nu are nici timpul şi nici competenţa necesară. Ceea ce poate face el — cu ajutorul consilierului de orientare, acolo unde este încadrat, sau singur, în toate celelalte şcoli — este să-i ajute pe elevi să capete un minimum de informaţii necesare, în vederea alegerii şcolii şi profesiunii.

Mai întîi, dirigintele îi poate ajuta pe elevi să cunoască (prin informări sau discuţii în ora de dirigenţie) anumite *probleme generale ale orientării :* criteriile alegerii şcolii şi profesiunii, necesitatea şi tehnica autocunoaşterii, influenţa atitudinii faţă de muncă în alegerea şi exercitarea oricărei profesiuni etc. (asemenea teme se discută obişnuit în ultimele clase ale ciclului de învăţămînt).

În alte ore de dirigenţie, se pot da unele *indicaţii generale* în legătură cu şcolile la care au acces absolvenţii şi profesiunile pentru care pregătesc aceste şcoli, cu specificul secţiilor din liceul de cultură generală, cerinţele specifice şi perspectivele unor categorii de şcoli etc. Desigur, dirigintele nu furnizează *în mod direct* decît o parte din aceste informaţii ; restul informaţiilor sînt transmise de consilierul de orientare (într-un număr restrîns de şcoli), de alţi profesori din şcoală şi, mai ales, de specialişti din afara şcolii. Dirigintele participă *indirect* în asemenea împrejurări, organizînd diferitele acţiuni de informare (în ora de dirigenţie sau în afara ei, singur sau în colaborare cu alţii.)

c. În sfîrşit, dirigintele contribuie la orientarea elevilor, *ajutîndu-i să se documenteze independent* (prin indicarea unor cărţi sau îndrumătoare, emisiuni de radio şi televiziune etc.) şi *stimulîndu-i să-şi cultive interesele şi aptitudinile* în cadrul diferitelor activităţi practice (cercuri, lucrări personale etc.).

Munca de documentare independentă a elevilor — sub îndrumarea dirigintelui şi a consilierului de orientare — prezintă un dublu avantaj : pe de o parte, are un caracter educativ indiscutabil ; pe de alta, îl scuteşte parţial pe diriginte de o sarcină care cere timp şi pregătire (dar oferă o eficienţă îndoielnică). De aceea, credem că ar trebui revizuită concepţia asupra informării elevilor (pentru viitorul apropiat, cînd vom avea materialele necesare) : să se deplaseze mai energic accentul de pe acţiunile colective organizate în şcoală (cu colective mari de elevi, de către diriginţi sau consilierii de orientare) pe munca independentă a elevilor, pe autoinformare. *Lucrul acesta este posibil dacă elaborăm şi le punem la dispoziţie elevilor suficiente materiale de informare* (broşuri cu monografii, ghiduri şcolare, prospecte, filme şi diafilme, emisiuni de radio şi televiziune etc.) *şi-i învăţăm cum să le folosească.*

Acest sistem, care-l transformă pe diriginte sau consilier din „furnizor" de informaţii în „îndrumător pentru autoinformare", face posibilă şi individualizarea informaţiei : elevii pot folosi singuri mijloacele de informare de la „Cabinetul de orientare şcolară şi profesională" (care ar trebui să existe în fiecare şcoală) şi diferitele mijloace de mass-media care li se pun la dispoziţie în şcoală şi în afara şcolii. Dirigintele ar fi degrevat astfel de o parte din sarcinile cu care e încărcat acum, datele despre şcoli şi profesiuni transmiţîndu-se elevilor, în principal, prin alte canale de informaţie.

★

În loc de concluzii, amintim un adevăr general valabil în educaţie : *necesitatea unei dozări chibzuite, echilibrate a sarcinilor şi eforturilor.* Dozajul activităţilor de orientare şcolară şi profesională trebuie făcut cu grijă, pentru a nu-i aglomera nici pe elevi şi nici pe diriginte. Esenţial este ca dirigintele să întreţină o permanenţă a preocupărilor pentru orientarea elevilor, fără să sacrifice preocupările pentru celelalte probleme educative.

Perfecționarea tehnologiei învățării

Necesitatea accentuării caracterului formativ al învățămîntului generează o preocupare deosebită în ceea ce privește perfecționarea lecțiilor. Metode și procedee binecunoscute capătă valențe noi, atunci cînd sînt încadrate într-un context problematic cu funcție euristică. În cele ce urmează, oferim cîteva modalități de integrare a unor procedee simple într-un sistem metodic care, antrenîndu-i pe elevi la o participare activă în achiziționarea cunoștințelor, sporește eficiența formativă a lecției.

Lecția de fizică

EMILIA CONSTANTINESCU
NICOLAE STĂNESCU
cercetători științifici principali
Institutul de cercetări pedagogice

Orice temă, oricît de simplă, poate oferi profesorului prilejul de a trezi interesul elevilor și de a realiza un învățămînt în care participarea acestora să fie deosebit de consistentă. Pentru ilustrarea acestor idei, am ales *Dilatația corpurilor* (clasa a VI-a), a cărei predare nu prezintă, în sine, dificultăți nici pentru profesor, nici pentru elevi : laboratoarele școlilor sînt în general dotate cu materialul didactic necesar pentru efectuarea unor experiențe demonstrative edificatoare în legătură cu fenomenul respectiv, iar cunoștințele — relativ simple — pe care elevii trebuie să și le însușească își găsesc un suport empiric substanțial în experiența lor cotidiană. Poate tocmai de aceea tema amintită nu reușește întodeauna să suscite un interes deosebit în rîndul elevilor, iar „profitul" înregistrat prin predarea ei se reduce adesea la însușirea unor cunoștințe, nu prea complicate, legate de variația dimensiunilor corpurilor prin încălzirea sau răcirea lor.

Se pune, însă, întrebarea în ce mod ar putea fi valorificate aceste teme în sensul realizării cît mai depline a *obiectivelor formative* ale învățării fizicii.

Fiind vorba de studierea unor fenomene ușor observabile chiar în momentul desfășurării lor, conținutul lecției respective oferă un prilej admirabil pentru familiarizarea elevilor cu unele procedee simple ale cercetării științifice, pentru formarea priceperii de a observa, de a măsura și exprima cantitativ fenomenele observate (dacă aparatura o permite), de a le analiza, compara și de a le descrie corect, de a stabili analogii, de a le găsi explicația etc.

În mod evident, realizarea acestor obiective depinde de măsura în care profesorul va reuși să-i antreneze pe elevi la „construirea" lecției, la „descoperirea" — prin efort propriu — a unor adevăruri, cu alte cuvinte de măsura în care va izbuti să-i angajeze cît mai deplin în actul cunoașterii științifice.

Nu este lipsită de dificultăți găsirea unor modalități metodice care să înlocuiască formulele stereotipe după care se desfășoară unele lecții, în care profesorul demonstrează el însuși experimental fenomenul, îl explică, trage concluziile necesare, face fixarea cunoștințelor, solicitînd doar din cînd în cînd participarea elevilor prin întrebări menite să-i arate dacă elevii și-au însușit definițiile, clasificările, au reținut eventualele formule etc. Uneori, desfășurarea unor astfel de lecții poate crea chiar iluzia unei participări active a elevilor, deoarece, în general, demonstrațiile făcute de profesor sînt antrenante și ca atare urmărite cu atenție de către elevi. Dar, nu trebuie să pierdem din vedere că în aceste condiții elevul rămîne totuși mai mult un „spectator" și nu putem să nu remarcăm cu cît este mai eficientă participarea directă a elevilor, individual sau pe echipe, la efectuarea unor lucrări de laborator, oricît de simple.

În desfășurarea fiecărei lucrări, profesorul fixează obiective precise, pe care elevii trebuie să le urmărească, astfel ca, în final, fiecare elev să poată formula, pe cont propriu, concluziile. Astfel, în prima etapă, efectuarea lucrărilor poate avea ca obiectiv acumularea materialului faptic prin observarea fenomenului. De pildă, în cazul temei amintite, în locul experienței demonstrative efectuate de profesor elevii sînt puși să realizeze ei înșiși o experiență extrem de simplă* (figura 1) : în urechea acului A, fixat orizontal în scîndura S, se înfige acul A_1 ; se cere elevilor să observe și să descrie ce se

* Aparatura necesară pentru experiențele descrise poate fi construită de elevi în cadrul cercurilor de fizică.

întîmplă cu poziţia acului A_1 şi cu lungimea acului A, atunci cînd sub acul A se aşază o flacără. Într-o altă

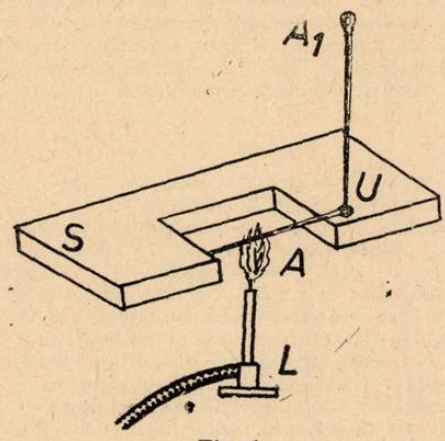


Fig. 1

experienţă (figura 2), o sîrmă F fixată de un suport S_1 este trecută peste un scripete, de capătul ei fiind suspendat un corp G_1 care o ţine întinsă ; scripetele e solidar cu un ac indicator A ; elevii vor observa ce se întîmplă cu poziţia acului indicator A şi cu lungimea sîrmei atunci cînd flacăra F este plimbată de-a lungul sîrmei F, precum şi atunci cînd este îndepărtată. Elevii ajung să stabilească astfel, ei înşişi, o relaţie între variaţia lungimii unor corpuri (deci

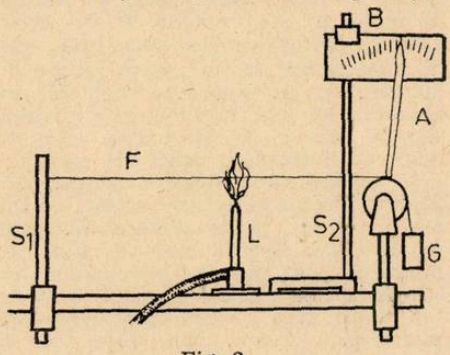


Fig. 2

variaţia uneia dintre dimensiunile acestora) şi încălzirea sau răcirea lor, în loc să primească cunoştinţele privind dilataţia liniară de-a gata, de la profesor.

După posibilităţi, printr-o altă experienţă simplă, efectuată de exemplu cu inelul Gravesand se pune în evidenţă variaţia *volumului* corpurilor prin încălzire şi răcire. În continuare, degajarea concluziei care rezultă din experienţele respective este cît se poate de lesnicioasă pentru elevi : „Corpurile solide îşi măresc dimensiunile prin încălzire şi îşi micşorează dimensiunile prin răcire".

Profesorul va putea interveni în acest moment arătînd că acest fenomen se numeşte *dilataţie* ; el va preciza că în limbajul obişnuit prin cuvîntul dilataţie se înţelege numai mărirea dimensiunilor unui corp prin încălzire, în timp ce în ştiinţă fenomenul de dilataţie se referă la schimbarea dimensiunilor, atît prin încălzire cît şi prin răcire, deci şi la mărirea şi la micşorarea („contracţia") dimensiunilor.

În continuare, lecţia se poate desfăşura „problematizat", plecînd de la întrebarea — luată ca ipoteză de lucru — dacă fenomenul de dilataţie se petrece şi cu corpurile lichide. O experienţă de asemenea simplă (fig. 3 : un balon B plin complet cu apă şi prevă-

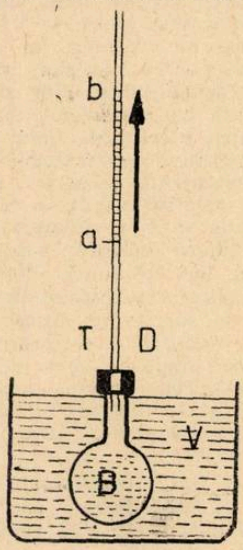


Fig. 3

zut cu tubul T, trecut etanş prin dopul D, este introdus în apă fierbinte) poate constitui o premisă foarte certă pentru degajarea concluziei afirmative. Apoi, profesorul atrage atenţia elevilor că, întrucît lichidele se ţin în vase, o dată cu încălzirea lichidului se încălzeşte şi vasul şi deci ceea ce observăm noi ca dilataţie a lichidului este numai o *dilataţie aparentă*, căci nu putem observa şi dilataţia vasului. Pen-

tru a se verifica pe loc dacă acest fapt a fost înțeles, se poate recurge la un „experiment mintal" efectuat cu întreaga clasă. Anume, se propune elevilor rezolvarea unei probleme de tipul următor : se presupune că un balon B, astupat cu un dop D, străbătut de un tub de sticlă T este umplut cu apă (fără aer) pînă la nivelul *a* din tub și este introdus într-un vas mare V cu apă caldă (fig. 4) pe care profesorul îl desenează pe tablă). Ghidați de pro-

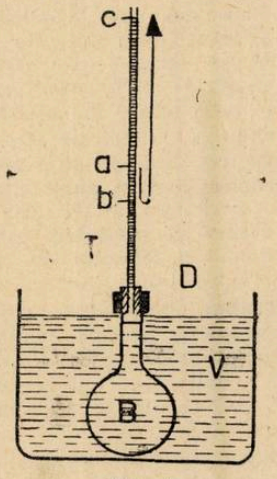


Fig. 4

fesor, elevii vor căuta răspunsul la următoarele întrebări : Ce parte vine mai întîi în contact cu apa caldă din vasul V (balonul) ? Prin urmare, ce se va dilata mai întîi ? (balonul). Ce se va întîmpla deci cu nivelul *a* al apei din tubul T ? (va coborî). Din ce cauză ? (se va compara, mintal, volumul balonului cu volumul apei din balon în această fază a experienței). În ce stare de agregare (solidă, lichidă) coeziunea este mai mare ? Ca urmare, dacă experiența continuă și se încălzește și apa, ce se va dilata mai mult, balonul sau apa ? Așadar, ce se va întîmpla cu nivelul apei *a* din tubul T atunci cînd se va încălzi și apa ? (Se vor compara — tot pe plan mintal — volumele balonului și apei încălzite și se vor raporta la situația inițială, ținînd seama de faptul că la rece erau egale). Se vor trage concluziile referitoare la dilatația reală a lichidelor. În continuare se poate efectua ca atare experiența respectivă, care va confirma concluziile elaborate prin „experimentul mintal".

Trecînd la un alt aspect al problemei, pentru a răspunde la întrebarea dacă fenomenul de dilatație se produce și la *corpurile gazoase*, elevii vor putea efectua următoarea lucrare de laborator (fig. 5) : balonul B din experiența precedentă va fi golit de apă și

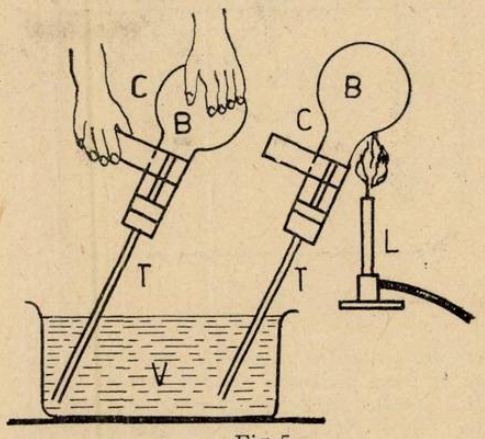


Fig 5

va fi astupat la loc cu dopul prevăzut cu tubul T, al cărui capăt se va introduce într-un pahar cu apă. (De ce ?) Balonul B este atins cu palma. Se cere elevilor să observe și să descrie fenomenul care are loc. Apoi, fie pe baza efectuării ca atare a unor experiențe, fie tot prin „experiment mintal" efectuat de către fiecare copil în parte (eventual prin ambele procedee), elevii sînt solicitați să răspundă în scris la întrebarea : Ce se va întîmpla cu volumul gazelor în următoarele situații : a) dacă se înlătură palma de pe B ; b) dacă balonul este încălzit ușor cu flacăra L ; c) dacă se toarnă peste balonul B apă rece. Se cere elevilor să compare rezultatele acestor experiențe și se confruntă printr-o discuție la nivelul întregii clase răspunsurile consemnate în caiete de fiecare elev.

În această etapă, concluzia generalizatoare ce se impune de la sine, ar putea fi formulată astfel : *dilatația este fenomenul de variație a dimensiunilor corpurilor sub acțiunea încălzirii sau răcirii lor.*

În fine, o altă experiență (fig. 6) va permite comparația gradului diferit de dilatație a corpurilor aflate în stare de agregare solidă, lichidă și gazoasă, comparația respectivă putînd constitui un punct de plecare foarte favorabil pentru *explicația microfizică* a fenomenu-

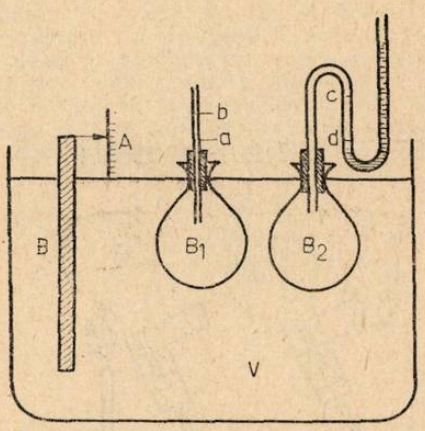


Fig. 6

lui de dilatație. Această explicație poate fi dată ca temă pentru acasă, în felul acesta prilejuindu-se valorificarea de către fiecare elev a cunoștințelor privitoare la structura substanței.

În prealabil, avînd în vedere că elevii cunosc faptul că la corpurile aflate în stare de agregare solidă coeziunea este mai mare și ca urmare ele au formă determinată, se poate reprezenta grafic — prin convenție — o porțiune dintr-un solid, schematizînd așezarea particulelor ca în fig. 7 și 8, coloana a III-a.

Plecînd de la această reprezentare, pentru a se verifica înțelegerea legăturii care există în fenomenul de dilatație între aspectul microfizic (creșterea sau scăderea vitezei medii a particulelor, creșterea sau scăderea spațiilor intermoleculare) și aspectul macrofizic observabil (creșterea sau scăderea dimensiunilor corpurilor prin încălzire sau răcire), se pot da elevilor spre rezolvare două probleme-întrebări axate pe următoarele scheme :

Cum se explică fenomenul pe baza schemei precedente ? (fig. 7).

Cum poate fi completată schema ? (fig. 8).

După cum am mai remarcat, tema aleasă în acest exemplu este deosebit de simplă și tocmai de aceea este evident că elevii ar fi putut ajunge la concluzia referitoare la dilatația corpurilor chiar și numai pe baza *descrierii* făcute de profesor a experimentelor respective, dar în acest caz efectul formativ al lecției ar fi fost minim. Ceea ce vrem să subliniem este faptul că activitatea desfășurată de elevii înșiși favorizează exercitarea spiritului lor de observație, dezvoltarea capacităților lor intelectuale în general, asigură participarea lor plină de curiozitate și interes la lecție, îi obișnuiește cu anumite procedee de investigație, le dezvoltă pasiunea pentru cunoaștere.

S-ar putea observa, pe drept cuvînt, că folosirea procedeelor amintite consumă mult mai mult timp decît expunerea cunoștințelor de către profesor, și că o singură lecție ar putea fi insuficientă pentru predarea temei respective. Dacă avem, însă, în vedere că

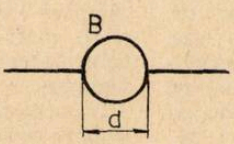
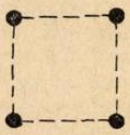
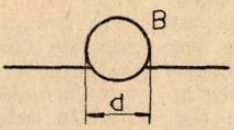
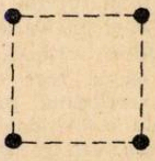
	macrofizic	microfizic
		
Încălzirea bilei B		

Fig. 7

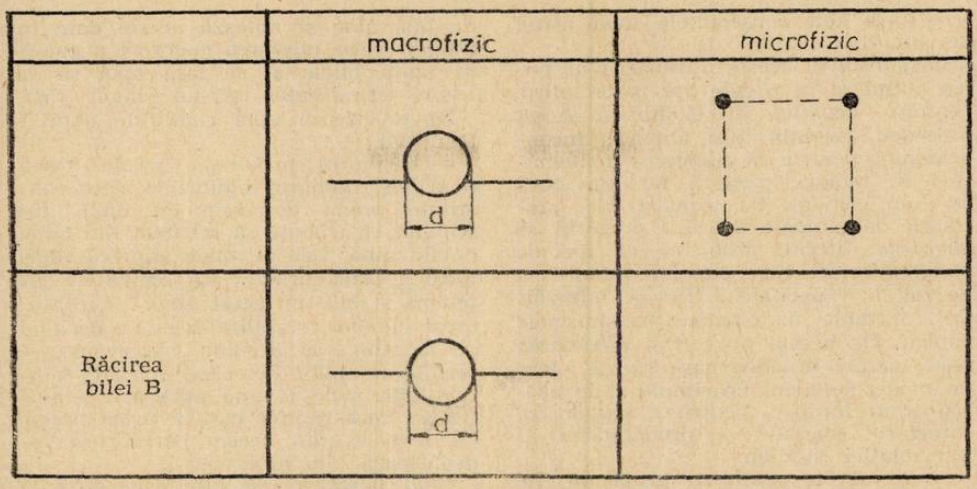


Fig. 8

obiectivul principal pe care trebuie să-l urmărească fiecare profesor este realizarea funcției formative a învățămîntului și nu obținerea de către elevi a unei informații livrești, va trebui să fim de acord că timpul folosit pentru activitatea independentă a elevilor nu este un timp pierdut, ci cîștigat în folosul sporirii eficienței învățămîntului.

LECȚIA DE BIOLOGIE

ECATERINA CSENGERI
cercetător științific principal, șef sector Institutul de cercetări pedagogice

Abordarea studiului lumii vii de pe poziţiile teoriei organizării sistemice a adus și în biologia școlară în prim plan cercetarea relațiilor dintre elementele sistemului, indiferent de nivelul de organizare pe care se situează acesta.

Dacă studierea modului în care se realizează integralitatea, echilibrul dinamic și autoreglarea sistemului la nivelul organismului individual ridică relativ mai puține probleme, cercetarea acestor procese la nivele suprain-dividuale este mai dificilă. Surprinderea relațiilor dintre membrii unor populații sau dintre speciile unei biocenoze necesită observații de lungă durată. Tematica și metodica unor asemenea observații aplicabile pe diferite trepte de învățămînt nici nu au fost încă elaborate. Dar, chiar și atunci cînd aceste activități vor intra temeinic în practica școlară, ele nu vor fi suficiente pentru ca elevii să înțeleagă modul în care relațiile de diferite tipuri controlează și reglează evoluția unui sistem ducîndu-l spre înflorire sau spre pieire. Urmărirea acestui proces de-a lungul mai multor generații nu este posibilă în școală.

Se pot efectua totuși anumite lucrări practice, utilizînd modele mult simplificate, care să conducă pe elevi spre înțelegerea mecanismelor acestor procese. Așa, de pildă, în cadrul studierii biocenozei la clasa a IX-a a școlii generale și a relațiilor interspecifice în clasa a XII-a a liceului poate fi studiată interrelația dintre consumator (răpitor) și pradă [1].

Prin această lucrare elevii trebuie să răspundă la următoarele probleme:

— În ce situație își va extermina răpitorul prada?

— Care sînt consecințele unei astfel de situații?

— În ce situație se stabilește un echilibru dinamic (din punct de vedere numeric) între răpitor și pradă?

[1] După R. H. Mac Arthur și J. H. Connel, *Biologia populațiilor*, Ed. științifică, 1970.

— Care sînt consecințele unei astfel de situații ?

Răspunsul la aceste întrebări s-ar putea obține și pe o cale pur matematică, conform ecuației lui Volterra. Acest procedeu prezintă însă anumite inconveniente, pentru că aplicarea matematicii în biologia școlară nu este încă un bun cîștigat. Ca urmare, nici profesorii de biologie nu sînt pregătiți să abordeze diferite probleme cu metode matematice și nici elevilor nu li s-a dezvoltat capacitatea de a întrezări prin formule matematice mecanismele naturii. De aceea, propunem efectuarea unei lucrări practice care să ne ofere un model suficient de simplu și în același timp intuitiv, pentru a demonstra caracterul statistic și probabilistic al interrelației studiate.

Avem nevoie pentru 10 grupe de cîte 4 elevi de 10 000 de bile — de preferință mici (5 000 de o culoare — de exemplu albe și 5 000 de altă culoare — roșii, de pildă). În acest scop pot fi utilizate cu succes bilele de la socotitoarele care se găsesc nefolosite la majoritatea familiilor cu copii mai mari și, deci, pot fi adunate cu ajutorul elevilor. Fiecare grupă de lucru trebuie să mai dispună de o cutie lungă de 100-120 cm, lată de 25-30 cm și înaltă de 8-10 cm. Aceste cutii pot fi confecționate în atelierul școlii din carton sau din placaj. Mai avem nevoie de cutii în care să se distribuie fiecărei grupe de elevi bilele cu care va lucra. Este de dorit ca fiecare din aceste cutii să fie împărțită cu ajutorul unui carton în două, pentru ca bilele de diferite culori să fie așezate separat.

Înainte de a începe lucrarea propriu-zisă, fiecare elev își pregătește un grafic, în care va consemna constatările făcute. Pe abscisă se vor consemna generațiile (generația 1, 2, ... 10), iar pe ordonată numărul indivizilor din populația respectivă. Graficul se lucrează în două culori (o culoare pentru răpitor și altă culoare pentru pradă).

Se explică elevilor că vor studia evoluția numerică a două populații dintr-o biocenoză, în funcție de interacțiunea de tip răpitor-pradă. Stabilim că mărgelele roșii reprezintă răpitorul, iar mărgelele albe — prada. Fixăm de asemenea numărul inițial al indivizilor din fiecare populație (de exemplu, 50 de răpitori și 50 de indivizi din specia pradă).

În mod corespunzător elevii introduc în cutia lungă 50 de bile roșii și 50 de bile albe și notează aceste date în grafice. Prin mișcarea energică a cutiei se agită bilele și se lasă apoi să se așeze, amestecate, într-un singur rînd.

Se precizează apoi condițiile experimentului :

— Răpitorul urmărește prada. Dacă o prinde, numărul indivizilor care constituie prada descrește cu unul. Înseamnă că trebuie să scoatem din cutie o bilă albă. Dar de unde știm că răpitorul a prins prada ? Ce regulă de joc putem stabili în acest sens ? Cu ajutorul elevilor, stabilim regula : pornind de la stînga la dreapta, observăm perechile de bile. Perechea formată dintr-o bilă roșie și una albă are semnificația unui răpitor care a prins prada. Ca urmare, din aceste perechi se îndepărtează bila albă.

Cînd perechea de bile este formată din două bile roșii înseamnă că răpitorul nu a întîlnit prada și deci moare de foame. În acest caz, îndepărtăm din cutie cele două bile roșii. Dacă întîlnim perechi formate din bile albe, avem de-a face cu animale care au scăpat de dușman, deci aceste bile rămîn în cutie.

Trebuie să mai ținem seama de o împrejurare. Animalele care au supraviețuit (nu au fost mîncate și nici nu au murit de foame), se și reproduc. Rata natalității poate fi diferită : 1:1; 1:2 sau 2:1, adică : atît răpitorul, cît și prada au cîte un singur pui ; răpitorul are un pui, iar prada doi ; răpitorul are doi pui, iar prada numai unul. În funcție de aceste date vom introduce în cutie cîte una sau două bile roșii, respectiv albe, de fiecare dată cînd situația perechilor — analizată mai sus — ne indică supraviețuirea răpitorului sau a prăzii.

Stabilim rata de natalitate cu care lucrează fiecare grupă de elevi și recapitulăm modul de lucru :

1. Se agită bilele din cutie și se lasă să se așeze, la întîmplare, într-un singur rînd.

2. Se analizează situația perechilor de la stînga la dreapta, îndepărtîndu-se sau adăugîndu-se anumite bile — în funcție de situație.

3. Cînd s-a terminat analiza șirului în întregime se numără bilele roșii și cele albe — rămase în cutie — și datele respective se trec în grafic.

4. Se agită cutia pentru a amesteca din nou bilele și se repetă operațiile descrise mai sus (de 10 ori, conform celor zece generații de-a lungul cărora

urmărim interacțiunea dintre răpitor și pradă).

Cînd grupele de elevi au terminat lucrarea, se analizează graficele obținute și se trag concluziile ce se impun în legătură cu întrebările formulate la începutul lecției.

În încheierea acestei lucrări trebuie discutate pe scurt limitele analogiei dintre procesul simulat în laborator cu ajutorul bilelor și desfășurarea lui reală. În natură, interacțiunea dintre răpitor și pradă este condiționată de mult mai mulți factori decît cei de care am ținut seama în experiența noastră. De pildă, întîlnirea dintre răpitor și pradă este întîmplătoare, dar organismele viguroase, cu simțuri bine dezvoltate, au șanse mai mari de a-și procura hrana. După cum un habitat care oferă numeroase ascunzișuri favorizează supraviețuirea pradei... etc.

Aceste „imperfecțiuni" ale modelului nostru nu-i scad însă valoarea. Dimpotrivă, cu ocazia studierii selecției naturale ne vom putea referi din nou la acest model și elevii vor înțelege foarte ușor rolul și mecanismul de acțiune al acesteia și rolul ei în evoluție.

LECTURĂ LITERARĂ

VALENTINA FILIPESCU
FLOAREA BUZINSCHI
Institutul de cercetări pedagogice

Efectuarea analizei literare — acțiune care presupune participarea activă, independentă, creatoare a elevului, angajînd capacitățile sale cognitive, afective, morale, estetice — reprezintă unul dintre aspectele cele mai dificile (și mai mult discutate) ale studierii literaturii române, nu numai în școala generală ci și în liceu.

Lecția pe care o prezentăm își propune să sugereze posibilitățile realizării unei analize eficiente chiar în cadrul orelor de lectură literară din școala generală.

Poezia *Toamnă* de Octavian Goga permite realizarea unei lecții de *lectură literară*, concomitent cu studierea *noțiunii de ritm, respectiv ritm trohaic.*

Predată la *clasa a VI-a,* ea constituie începutul unui sistem de lecții referitor la versificație, care creează premisele însușirii ulterioare și ale operaționalizării unei serii de noțiuni esențiale ca : rima, măsura, versul, strofa etc.

Planificarea și conceperea lecției respective se întemeiază pe realizarea unei concordanțe depline între textul literar, noțiunea literară ce se studiază și obiectivele educaționale — generale și specifice — realizabile în condițiile clasei a VI-a și în cadrul fiecărei lecții. O asemenea concordanță tridimensională — pe care o solicită în mod obligatoriu orice lecție de lectură literară — reprezintă criteriul de eficiență a studiului literaturii în școala generală.

Studiul poeziei *Toamnă* permite elevilor să descopere singuri un element esențial, care condiționează existența operei lirice — anume ritmul (întîlnit și în muzică, arte plastice, coregrafie, natură etc.), ca modalitate de exprimare artistică și ca instrument de interpretare a mesajului artistic.

După studierea noțiunii de ritm și, în speță, a ritmului trohaic, elevii pot descoperi în mod independent valoarea și funcția altor ritmuri, ca, de exemplu, cele ale ritmului iambic. Noile cunoștințe mai fac posibilă înțelegerea ulterioară a mecanismului rimei și a funcției ei estetice și, totodată, oferă posibilitatea cunoașterii factorilor determinanți ai versului și strofei în poezie. Însușirea ritmului permite, de asemenea, înțelegerea ulterioară a versului alb și a versului liber (bazat pe ritmicitatea ideilor).

Analiza acestei descrieri în versuri creează fondul aperceptiv pentru înțelegerea ulterioară a noțiunii de pastel.

În cadrul lecției se stimulează capacitatea de reprezentare imaginativă și de intuire a unor construcții artistice întemeiate pe procedee stilistice încă nestudiate (personificarea, metafora), creîndu-se premisele însușirii lor ulterioare.

Lecția solicită o sintetizare a experienței de viață și a trăirilor afective ale elevilor, urmărind, în același timp, lărgirea orizontului lor de cunoaștere artistică, îmbogățirea fondului afectiv, dezvoltarea capacității de receptare a frumosului din viață și din artă.

Prin operații intelectuale specifice, solicitate elevilor în timpul lecției, se conferă de la început noțiunii literare predate un caracter operațional, asigurîndu-se utilizarea ei în munca independentă, cu alte texte literare și în dezvoltarea unui limbaj (oral și scris) corect, bogat, plastic.

De asemenea, lecția, prin desfășurarea sa, solicită operațiile logice necesare în surprinderea structurii operei

literare, stimulează capacitatea de analiză, sinteză, comparație, generalizare, îi mobilizează pe elevi în refacerea drumului gîndirii artistice a autorului — de la concretul experienței de viață, la edificiul literar.

În ansamblul său, lecția urmărește stimularea activității independente, dezvoltarea spiritului creator al elevilor. Pentru ca ei să poată răspunde printr-o participare activă exigențelor lecției, profesorul trebuie să-i solicite în tot timpul desfășurării ei, în direcția valorificării cunoștințelor și deprinderilor pe care le posedă : deprinderea unei lecturi corecte, conștiente, drept bază pentru înțelegerea logică a textului literar ; capacitatea de a opera cu noțiunile literare studiate pînă atunci : epitetul, comparația ; funcționalitatea unor cunoștințe de limbă, privind, de exemplu, despărțirea cuvintelor în silabe, cunoașterea rolului accentului în gramatică etc.

Lecția se bazează pe corelația intradisciplinară, respectiv între literatură, teorie literară și gramatică, precum și pe corelația interdisciplinară — între literatură, muzică și desen.

În desfășurarea lecției se pleacă de la — și se asigură în permanență — contactul nemijlocit al elevilor cu textul literar, în opoziție cu prezentarea mai mult sau mai puțin realizată a poeziei de către profesor — procedeu utilizat încă frecvent, din păcate, în practica școlară. De aceea, principala metodă de predare este *învățarea prin descoperire*, cu accent *pe problematizare*. Participarea activă a elevilor este asigurată prin folosirea conversației în tot cursul lecției, întrebările solicitînd analogii, generalizări, sinteze.

Lecția începe printr-un moment de pregătire psihologică, în care elevii sînt introduși treptat în atmosfera lecturii, stimulîndu-li-se interesul pentru sfera de reprezentări a poeziei și declanșîndu-le trăirile sugerate de autorul ei. Cele mai multe zile ale primului trimestru școlar fiind zile de toamnă, pornim de la experiența de viață a elevilor, solicitîndu-i să-și exprime impresiile despre dimineața zilei de toamnă, printr-o întrebare în felul acesta : Cum vi s-a părut dimineața zilei de astăzi, cînd v-ați îndreptat spre școală?

Prin întrebări ajutătoare sugestive, profesorul îi ghidează pe elevi spre răspunsuri privitoare la culoarea mohorîtă a cerului, la imaginea singuratică a pomilor desfrunziți, prin care străbate lumina palidă a soarelui de toamnă etc. — toate aceste priveliști fiind foarte apropiate de imaginile din poezia ce urmează a fi citită. Se pune apoi o întrebare vizînd direct fondul afectiv. (Ce sentimente au trezit în sufletul vostru aceste imagini ?).

După acest scurt moment pregătitor, profesorul arată că prin bogăția imaginilor și stărilor sufletești pe care le generează în sufletul oamenilor, toamna a inspirat în mod deosebit pe artiști : poeți, pictori, muzicieni și cere elevilor să-și reamintească scrieri literare sau tablouri închinate toamnei. El observă apoi că înfățișările toamnei l-au impresionat puternic și pe poetul Octavian Goga.

Urmează prima lectură a poeziei, care este făcută în mod obligatoriu de către profesor și nu de către un elev, fie el chiar cel mai bun din clasă. Lectura trebuie să fie expresivă, profesorul abordînd un ton specific, pentru a sugera atmosfera poeziei și starea emotivă pe care o creează, pornind de la intonația logico-gramaticală a textului Este binecunoscut faptul că intonația adecvată trasează trecerea spre straturile profunde ale poeziei, structura ei.

La sfîrșitul lecturii, după un moment de liniște în care se edifică asupra efectului artistic, profesorul îi întreabă pe elevi ce tablou și-au imaginat ascultînd poezia, dirijîndu-i să răspundă cu ușurință că le-a fost sugerat tabloul unei dimineți de toamnă. Profesorul subliniază că este deci vorba de o *descriere* a unei dimineți de toamnă. El introduce în această lecție noțiunea de „descriere", dar o propune cu valoarea ei funcțională, fără să o definească, urmărind astfel să pregătească însușirea ei ulterioară, așa cum prevede actuala programă. Totodată, se face apel la fondul afectiv al elevilor, determinîndu-i să-și exprime sentimentele pe care le-au trăit la lectura globală a textului.

Se trece apoi la lectura de către elevi a poeziei, pe unități metodice (care coincid cu strofele), pregătindu-se astfel, intuitiv, sesizarea compoziției, care se va preda în clasa a VII-a. Profesorul — ajutat de elevi ori de cîte ori este posibil — explică cuvintele eventual necunoscute : lămîiță, șură, șindrilă, cumpănă etc.

Deoarece structura poeziei *Toamnă* reliefează gradația sentimentelor, analiza ei se face prin desprinderea trep-

tată a semnificației fiecărui strat al imaginilor poetice care compun tabloul de ansamblu. Astfel, după lectura fiecărei unități metodice, prin întrebări sugestive, profesorul îi conduce pe elevi spre profunzimile textului, pornind de la stratul său exterior — respectiv de la imaginea globală, cea mai relevantă, ce se desprinde din unitatea metodică citită. Concomitent, pe tablă și în caiete se compune planul simplu al poeziei — suportul pe care se grefează semnificațiile subtile ale imaginilor și sentimentelor comunicate — ca de exemplu :

— Grădina se acoperă cu vălul argintiu al brumei,

— Cerul este cuprins de nori plumburii.

—— Pe cîmp, porumbul tremură singuratic.

— Vîntul nemilos al nordului smulge cîte o șindrilă de pe acoperiș.

— Bătrînii nuci s-apleacă în fața viforului.

— În pustiul toamnei, un pui de ciocîrlie plînge, singur.

— Întristat, poetul se simte singur, ca și puiul de ciocîrlie.

La analiza fiecărei unități metodice, întrebările profesorului se grupează potrivit logicii conținutului, particularităților de vîrstă ale elevilor, vizînd mișcarea gîndirii elevilor de la general la particular și invers, actualizarea și folosirea unor noțiuni de teorie literară studiate, în pătrunderea semnificațiilor imaginilor artistice, intuirea și înțelegerea procedeelor plastice utilizate, precum și a unor noi noțiuni.

Pentru a exemplifica modalitatea concretă de lucru pe text, sugerăm următoarea analiză a unor imagini din poezie. Astfel, pentru a-i conduce pe elevi dinspre cadru spre interior, spre detaliile profund semnificative ale tabloului, după lectura primei strofe, ei sînt întrebați asupra colțului de natură în care observă poetul semnele sfîrșitului de toamnă, pentru a se ajunge, apoi, la expresia poetică prin care se resimte răceala toamnei : „văl de brumă argintie". Elevii analizează atent imaginea, arătînd că este construită printr-un epitet care reliefează prin culoare caracteristica principală a brumei. Trecîndu-se la altă strofă, elevii sînt întrebați despre modul în care reușește poetul să prezinte atmosfera apăsătoare a toamnei. Răspunsul lor vizînd descrierea norilor *suri* (epitet) care-și „poartă plumbul" peste crestetul dumbrăvii, îi putem conduce cu ușurință spre compararea greutății norilor cu plumbul. Cuvîntul „plumbul" fiind foarte sugestiv în determinarea senzației de apăsare, de greutate și în conturarea imaginii norilor de toamnă, profesorul le atrage atenția elevilor că poetul l-a folosit în locul cuvintelor „greutate", „apăsare", deoarece comparația dintre termenii respectivi se subînțelege ușor. Astfel, el creează fondul aperceptiv pentru receptarea ulterioară a metaforei, prevăzută abia în programa clasei următoare.

Pentru a merge mai în adîncime, elevilor li se cere, de pildă, să indice un amănunt care semnifică stingerea vieții în natură, provocînd răspunsul privitor la imaginea sugerată de versul „Firelor de lămîiță li se uscă rădăcina". Aprofundînd, în continuare, semnificațiile artistice ale imaginilor tabloului, elevii pot fi întrebați : ce mărturie de viață mai aflăm pe cîmpul pustiu ?, pentru a-i conduce spre imaginea porumbului care „tremură cu podoaba zdrențuită". Elevilor li se pun și întrebări menite să îmbogățească universul lor afectiv (ca, de pildă : ce resimțim citind versul „Cu podoaba zdrențuită tremură pe cîmp porumbul" ?), scontînd pe un răspuns privitor la starea de tristețe a acestei plante, care, asemenea unei ființe omenești, tremură de frig și singurătate.

Urmărind, sub aspectul noțiunilor de teorie literară, sensibilizarea elevilor pentru înțelegerea ulterioară a noțiunii de personificare, ei sînt solicitați să indice și alte elemente care sugerează mișcarea în natură, prezentînd însușiri omenești : imaginea vîntului care „vine fără milă" și-n fața lui se apleacă, învinși, chiar și „nucii, bătrînii", imaginea înduioșătoare a puiului de ciocîrlie care „plînge", părăsit pe cumpăna fîntînii.

În mod similar exemplelor de mai sus, se analizează și celelalte strofe.

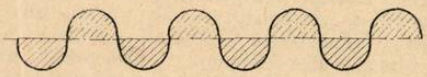
Ca element de fixare a semnificațiilor artistice ale poeziei, poate fi folosită imaginea picturală, elevii fiind stimulați să exprime în cuvinte cum ar realiza plastic imaginile artistice pe care le-au reținut, sub raportul desenului și culorilor. Prin analiza aprofundată a poeziei, s-au creat premisele pentru studierea noțiunii de ritm. Elevii sînt stimulați să identifice și un alt element care-i ajută să resimtă stările naturii în timpul toamnei, tristețea și duioșia poetului : muzicalitatea, melodia versului.

În acest scop, scandînd fără efort vizibil cîteva versuri, profesorul pune

în fața elevilor problema de a sesiza prezența accentului, succesiunea lui și rolul pe care-l are. Pentru aceasta, se pornește de la cunoștințele elevilor despre accent din fonetică și de la semnificațiile pe care le poate conferi el unui cuvînt. Se scriu pe tablă cuvinte ca : fulgeră-fulgeră, tună-tună, cîntă-cîntă etc. Elevilor le este foarte ușor să remarce că accentul este, aici, singurul element care indică timpurile verbelor. Astfel, ei devin conștienți că accentul nu este indiferent în limba română, iar profesorul le propune să urmărească rolul acestuia și în poezie. Un elev scrie pe tablă versurile primei strofe, despărțind cuvintele în silabe și notînd accentele. Citind cu glas tare, elevii sînt determinați să constate că accentele se succed la intervale egale, în toate versurile. Îndemnați să observe succesiunea accentelor în cadrul fiecărui interval, ei ajung la concluzia că silaba accentuată alternează cu silaba neaccentuată iar profesorului nu-i rămîne decît să numească această alternanță drept *ritm*, iar grupajul de silabe pe care-l determină acesta, drept *picior metric*.

Trecîndu-se apoi la studierea ritmului specific poeziei *Toamnă*, se urmărește ca elevii singuri să sesizeze caracteristicile *ritmului trohaic*, iar profesorul să indice la sfîrșit doar denumirea. În acest scop, se angajează un scurt dialog bazat pe observarea directă a schemei de pe tablă care activează întreaga clasă. Pentru a face legătura cu cunoștințele despre ritm din muzică, profesorul îi solicită pe elevi, prin întrebări, să stabilească asemănări între ritmul poetic și ritmul muzical.

Pe baza răspunsurilor, se pot stabili următoarele trăsături comune : ambele ritmuri determină o grupare a sunetelor : piciorul metric în poezie, măsura în muzică ; atît în poezie, cît și în muzică ritmul imprimă o anumită durată și intensitate silabelor ; silaba accentuată se rostește mai intens, este de o durată mai mare, în timp ce silaba neaccentuată este de o durată mai scurtă, se rostește mai ușor, se aude mai puțin. Reprezentînd grafic, pe tablă, structura ritmului trohaic, imaginăm silaba accentuată, intensă, marcată prin culoare roșie (în desen linii oblice) sub forma unei sinusoide ce coboară, față de axa medie, reprezentînd nivelul rostirii obișnuite, plate, liniare, iar silaba neaccentuată, scurtă, fluidă, sub forma unei sinusoide de culoare albastră ce se ridică deasupra rostirii plate (în desen linii întrerupte de puncte).



Pentru a-i determina pe elevi să opereze transferul cunoștințelor însușite, li se propune să scrie pe tablă o strofă dintr-o poezie cunoscută de întreaga clasă, de exemplu *Mama* de George Coșbuc, s-o scandeze și să marcheze accentele. Întrucît versurile respective sînt construite pe baza ritmului iambic, elevii vor sesiza din primul moment că poezia le oferă alt ritm decît cel studiat. Creîndu-li-se această stare de surpriză și de curiozitate, elevii sînt interesați să dezlege dilema în fața căreia sînt puși. Ajutați de întrebările profesorului, ei analizează specificul acestui ritm prin comparație cu cel anterior (prin schemă grafică pe tablă), constatînd diferențele în ceea ce privește locul schimbat al accentului în cadrul aceleiași unități metrice (de două silabe) și noua muzicalitate pe care o imprimă versului.

După ce elevii au acumulat, prin forțe proprii, informația de bază referitoare la noul ritm, profesorul îi dă denumirea și lasă elevilor perspectiva dezvăluirii valențelor lui estetice pentru lecția viitoare. În felul acesta, se creează premisele studierii noii noțiuni și, totodată, se fixează, prin comparație, noțiunea predată în cursul lecției.

Ca temă pentru acasă, li se dă elevilor un exercițiu de recunoaștere și de marcare grafică (pe o strofă) a ritmului din poezia *Scrisoarea III* de M. Eminescu, cunoscută din lecțiile anterioare și să exprime, într-un desen colorat, tabloul zilei de toamnă, așa cum le este sugerat de poezia studiată, *Toamnă* de Octavian Goga.

LECȚIA DE ISTORIE

CONSTANTIN DINU,
REA-SILVIA BĂRBULEANU

Tema *Dezvoltarea orașelor și a comerțului în evul mediu* deschide studiul unui nou capitol în istoria evului mediu — acela al perioadei de dezvoltare a orînduirii feudale (secolele XII—XV).

Datele și faptele istorice cuprinse în această temă concretizează una din tezele fundamentale ale materialismului

istoric și anume apariția noului mod de producție în sînul vechii orînduirii social-economice, cu excepția modului de producție socialist. De aceea, însușirea cunoștințelor referitoare la formarea și dezvoltarea orașelor și a comerțului medieval prezintă o deosebită importanță nu numai pentru înțelegerea istoriei evului mediu, ci și pentru înțelegerea unor legități care activează evoluția societății omenești.

Prin conținutul său, tema referitoare la dezvoltarea orașelor și a comerțului medieval contribuie atît la consolidarea noțiunilor asimilate anterior de elevi, în special a celor referitoare la viața economică și socială, cît și la însușirea unor noțiuni noi (breslă, ghildă, staroste, zaraf-bancher, burg, comună etc.), care adîncesc înțelegerea factorilor principali ce au condus la destrămarea orînduirii feudale și la trecerea la o nouă orînduire social-economică superioară.

Deci, problema esențială care trebuie lămurită în cadrul acestei teme este aceea a caracterului progresist al apariției orașului feudal ca element care contribuie la descompunerea orînduirii feudale. Dat fiind fondul aperceptiv al elevilor, problema respectivă poate fi elucidată în mare măsură prin participarea activă a elevilor.

Pentru lărgirea orizontului istoric al elevilor și realizarea unei corelații în cadrul disciplinei, în organizarea lecțiilor de istorie a evului mediu în general, și a acestei lecții în special, se impune stabilirea continuă a relației dintre cunoștințele de istorie a evului mediu și cele de istorie antică.

Tema *Dezvoltarea orașelor și a comerțului în evul mediu* dă posibilitatea unei incursiuni în cunoștințele obținute de elevi în clasa a V-a, în vederea unei actualizări selective a informațiilor referitoare la dezvoltarea orașelor și comerțului antic, care vor ajuta însușirea noțiunilor noi și vor facilita încadrarea acestora într-un sistem. În felul acesta, elevii vor avea perspectiva istorică a evoluției acestui proces și vor înțelege mai bine cauzele profunde care l-au determinat.

Pentru stimularea și orientarea activității mintale a elevilor în direcția scopului propus, în aceste lecții se vor îmbina într-un sistem metodic următoarele metode și procedee didactice: conversația, problematizarea, explicația, proiectia, alcătuirea schemei pe tablă și folosirea hărții.

Lecția va începe printr-o scurtă enunțare a temei noi, în cadrul căreia li se va atrage atenția elevilor asupra faptului că toate cunoștințele ce le vor fi transmise îi vor ajuta să soluționeze următoarea problemă: „De ce apariția și dezvoltarea orașului feudal constituie un factor de progres în evoluția societății".

În felul acesta, chiar de la începutul lecției, sînt mobilizate atenția, interesul și capacitățile intelectuale ale elevilor spre selectarea materialului necesar rezolvării acestei sarcini, spre stabilirea unei serii de corelații între noțiunile asimilate, pe de o parte, și între acestea și posibilitatea folosirii lor în soluționarea problemei date, pe de altă parte.

După ce au fost anunțate tema lecției și problema pe care o vor avea de soluționat, se va trece la actualizarea cunoștințelor elevilor referitoare la:

a) cauzele care au dus la apariția schimbului (deci a comerțului);

b) apariția orașelor în orînduirea sclavagistă și dezvoltarea comerțului;

c) cauzele care au dus la destrămarea orașelor și a comerțului antic și, legat de aceasta, la trecerea la economia naturală, închisă, specifică orînduirii feudale.

Din conversația cu elevii asupra cauzelor care au dus la apariția schimbului trebuie să rezulte în primul rînd rolul jucat de unelte, de dezvoltarea acestora în perioada neolitică și mai ales în perioada de descompunere a comunei primitive, în epoca bronzului. Este necesară accentuarea acestor idei, întrucît dezvoltarea uneltelor — trecerea la uneltele de metal — a dus la primele două mari diviziuni sociale ale muncii, separarea păstorilor de agricultori și a meșteșugarilor de agricultori. Se va insista asupra rolului jucat de marile diviziuni sociale ale muncii în apariția, dezvoltarea schimbului (a comerțului). Se poate preciza, de asemenea, prin conversația cu elevii, că forma pe care a îmbrăcat-o schimbul în această etapă s-a numit schimb în natură (sau troc).

După împrospătarea cunoștințelor referitoare la această primă problemă se

va trece la cea de-a doua : apariția orașelor, dezvoltarea comerțului în orînduirea sclavagistă.

Din istoria antică, care oferă un bogat material cu privire la această problemă, prin conversație cu elevii, vor fi actualizate următoarele idei : rolul important jucat de cea de-a doua mare diviziune socială a muncii (separarea meșteșugarilor de agricultori) în formarea orașelor antice. Se va cere elevilor să indice pe hartă (harta geografică a Europei și a Asiei) orașele cele mai cunoscute, precum și căile comerciale maritime (Marea Mediterană) și de uscat care legau Europa de Asia.

În dezvoltarea comerțului se va insista asupra rolului jucat de monedă și de efectuarea schimbului.

La cauzele destrămării orașelor și comerțului antic se va pune accent pe decăderea economică generală a sistemului sclavagist (decăderea agriculturii, a meșteșugurilor etc.), pe rolul jucat de migrațiunea popoarelor în prăbușirea Imperiului Roman de Apus.

După lămurirea acestor idei, elevii vor fi conduși să formuleze scurte concluzii parțiale, accentuînd faptul că majoritatea orașelor atît de înfloritoare ale lumii antice au fost ruinate și căile comerciale maritime și de uscat au decăzut, datorită cauzelor enunțate pînă acum.

Numai procedînd astfel elevii vor înțelege noul proces care va avea loc în orînduirea feudală.

Cu această incursiune în trecut se ajunge la comunicarea noilor cunoștințe cu privire la formarea și la dezvoltarea orașelor feudale. Aici, profesorul va face apel la unele cunoștințe ale elevilor însușite la tema anterioară, *societatea feudală* și anume la cele referitoare la formarea domeniului feudal și la economia naturală.

Prin analogie cu cele studiate anterior, elevii vor putea ei înșiși, sub îndrumarea profesorului, să facă presupuneri în legătură cu cauzele și modul în care s-a ajuns, în alte condiții istorice, specifice secolelor IX—XI, la repetarea uneia din marile diviziuni sociale ale muncii (separarea meșteșugarilor de agricultori) pe domeniul feudal, se va insista asupra apariției meșteșugarilor de profesie și a așezării lor laolaltă pe moșiile feudalilor, la început cu consimțămîntul acestora, formînd treptat centre meșteșugărești, în special în locurile prielnice vînzării bunurilor produse de ei (pe tot parcursul lecției se va alcătui schema pe tablă, fie pe baza explicației profesorului, fie prin scurte fixări parțiale pe baza răspunsurilor elevilor). Alcătuirea schemei concomitent cu predarea este necesară, întrucît schema prezintă o dinamică a însușirii cunoștințelor și crește o dată cu înaintarea elevilor în cunoaștere. Completarea schemei pe parcursul lecției prezintă mai multe avantaje în ceea ce privește stimularea capacităților intelectuale și asimilarea conștientă a cunoștințelor, în comparație cu prezentarea schemei ca element de fixare la sfîrșitul lecției.

După elucidarea cauzelor și a modului de formare a orașului feudal se va trece la enunțarea locurilor unde au apărut orașele feudale, cu indicarea lor pe hartă și completarea schemei. Și aici , unele cunoștințe pot fi formulate tot de elevi, prin analogie cu orașele antice și pe baza cunoștințelor de geografie, întrucît orașele feudale au apărut tot :

— de-a lungul drumurilor prielnice comerțului, pe vechile drumuri comerciale ale antichității pe care existaseră și mai rămăseseră încă orașe din antichitate, pe țărmurile Mării Mediterane și ale Mării Negre ;

— de-a lungul marilor fluvii : Dunărea, Rinul, Tamisa, Sena etc. ;

— în locul unde se afla reședința unui mare feudal ;

— în vecinătatea pasurilor munților: Brașov, Sibiu etc.

După precizarea locurilor unde s-au format orașele feudale, se subliniază faptul că la început meșteșugarii din aceste centre erau și producători și vînzători mărfurilor (a bunurilor produse de ei pentru schimb). Treptat, au apărut negustorii, care se ocupau numai cu vînzarea produselor, a bunurilor realizate de meșteșugari. În felul acesta, elevii fac cunoștință cu cea de-a treia mare diviziune socială a muncii în orînduirea feudală — separarea negustorilor de meșteșugari — proces care se repetă, deoarece avusese pentru prima oară loc în cadrul orașelor antice.

Descrierea aspectului unui oraș feudal se va face cu ajutorul unei proiecții, fie imaginea din manual — Nüremberg, gravură în lemn din secolul

al XV-lea, fie un oraș din Transilvania (de exemplu Sighișoara sau altul). La această prezentare a aspectului unui oraș feudal se va evidenția caracterul de cetate al acestuia — burgul (burg, cum i se spunea în limba germană), de unde vine și numele de burghez.

Apoi, se va prezenta modul de organizare a orașului feudal, începînd cu organizarea meșteșugarilor în bresle (meșteșugari de aceeași profesie) și a negustorilor în ghilde. Se va prezenta o imagine care înfățișează munca într-un atelier meșteșugăresc (de exemplu, al fierarilor), scoțîndu-se în evidență caracterul manual al producției — folosirea unor unelte simple care cereau meseriașului o mare încordare fizică, o îndelungată practică în meserie.

Va trebui ca profesorul să atragă atenția elevilor asupra condițiilor impuse de statutul fiecărei bresle membrilor săi, în primul rînd aceea de a produce mărfuri de o bună calitate.

Lămurind problemele căilor de formare și organizare a orașului feudal, se va trece la explicarea luptei orașelor feudale pentru autonomie. Aici se vor analiza :

— obligațiile orașelor față de feudali ;

— creșterea pretențiilor feudalilor față de orășeni ;

— lupta orașelor pentru independență ;

— împletirea luptei orașelor cu cea a șerbilor împotriva dușmanului comun — feudalul ;

— urmările acestei lupte : apariția comunei (autonomia orașelor, dreptul lor de a se conduce singure) *.

Lupta pentru autonomie (pentru comună) se va exemplifica prin marea răscoală a populației (orașul Laon, în N. Franției) din anul 1112 *.

După ce se subliniază ideea luptei comune a întregii populații orășenești pentru autonomia față de feudali și se prezintă stratificarea populației orașului în categorii sau pături sociale : patronii de ateliere meșteșugărești (care erau și proprietarii acestora) și negustorii bogați, categorie socială cunoscută sub denumirea de *patriciat orășenesc*, iar apoi restul populației unui oraș, care de fapt forma majoritatea (ucenici, calfe, țărani fugiți de pe feude și stabiliți la oraș) și care purta numele de plebe orășenească. Între aceste două pături sau categorii sociale s-a dat în decursul evului mediu o dîrză luptă de clasă. În acest moment, profesorul va introduce și ideea participării plebei orășenești în cadrul marilor răscoale țărănești din evul mediu, alături de țărănimea răsculată atît contra feudalilor, cît și a patriciatului orășenesc. Se va aminti de asemenea că din rîndul patriciatului se alegeau conducătorii orașului : primarul și sfatul sau consiliul orășenesc.

După elucidarea problemelor referitoare la orașul medieval, profesorul va trece la prezentarea comerțului feudal. Cu ajutorul hărții, se vor indica marile drumuri comerciale de apă (maritime și fluviale) și de pe uscat.

Se va semnala importanța pe care o aveau bîlciurile (iarmaroacele sau tîrgurile) în schimbul de produse (de mărfuri) și rolul crescînd al banilor și legată de aceasta apariția zarafilor.

Profesorul va insista asupra organizării armatei și a corăbiilor de război și asupra cauzelor care au determinat apariția lor la orașe.

Întrucît prin întregul conținut al acestei teme s-a urmărit înțelegerea de către elevi a caracterului progresist al apariției și dezvoltării orașului și al comerțului feudal, fixarea se va face prin participarea activă a elevilor, punîndu-se accentul pe motivarea enunțurilor. Pentru orientarea gîndirii elevilor spre selectarea cunoștințelor necesare soluționării problemei esențiale a lecției, se vor adresa elevilor întrebări care solicită restructurarea cunoștințelor din noi puncte de vedere față de cele prezentate în timpul lecției ca de exemplu : Ce urmări a avut în viața economică și socială dezvoltarea orașelor și a comerțului medieval ?, Care sînt germenii noii societăți, apăruți în sînul orînduirii feudale ?

Unele dintre aceste întrebări, sau altele asemănătoare, pot fi date ca temă pentru acasă.

---

* Lecția care urmează — *Cruciadele* — ne va da posibilitate să adîncim și mai mult această problemă a luptei orașului feudal pentru comună ; marii feudali care plecau în cruciade aveau nevoie de bani și-i obțineau adesea împrumutîndu-se de la orășeni, care în schimb le impuneau recunoașterea autonomiei orașelor lor.

Dezvoltarea orașelor feudale și a comerțului

- cauzele apariției orașului feudal sec. IX–XI
  - dezvoltarea meșteșugurilor
    - separarea lor de agricultură (a orașului de sat)
      - apariția meșteșugarilor de profesie
- formarea orașelor feudale sec. IX–XI
  - existența unor orașe din antichitate
    - Constantinopol (Bizanț)
    - Colonia
    - Paris
    - Londra
    - → centre meșteșugărești și comerciale
  - orașe noi
    - de-a lungul drumurilor comerciale;
    - în vecinătatea caselor, mănăstirilor
      - → centre meșteșugărești și comerciale
- forma orașului feudal — cetate (burg)
- stratificarea populației în orașe în pături sociale
  - patriciat
  - plebe
- formele luptei de clasă
  - întregul oraș contra feudalilor pentru autonomie — comună — Laon (N. Franței),
  - 1112 plebea contra patriciatului.
- organizarea orașului
  - (bresle) (meșteșugari cu aceeași profesie)
  - ghilde (negustori)
  - conducerea
    - primarul
    - sfatul sau consiliul orășenesc
- drumuri comerciale
  - maritime
    - M. Mediterană, M. Nordului și M. Baltică
  - de uscat
    - de-a lungul marilor fluvii
      - Dunărea — legau Europa de Asia.
      - Rinul — M. Mediterană de M. Nordului și M. Baltică.
      - Tamisa
      - Sena — Vestul Europei de Estul acestui continent.
- urmări și importanță
  - rol progresist în dezvoltarea societății
  - în orașe apar germenii orînduirii capitaliste
  - contribuie la dezvoltarea legăturilor între diferitele regiuni ale unei țări
  - răspîndesc cultura.

LECȚIA DE PSIHOLOGIE

ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE

GRIGORE NICOLA, ION MÂNZAT

cercetători științifici la Institutul de psihologie
al Academiei de Științe Sociale și Politice

*Atragem atenția de la început că lecția pe care o prezentăm * nu reprezintă un „model" de învățare prin descoperire, ci doar un* proiect *care schițează unele puncte de vedere ale autorilor în legătură cu utilizarea acestei metode în predarea psihologiei. Sîntem conștienți de faptul că proiectul nostru este susceptibil de corectări și îmbunătățiri prin investigații ulterioare. De altfel, învățarea prin descoperire nu a fost experimentată sistematic în școala noastră.*

Lecția noastră are în vedere o clasă a XII-a de la secția reală, de aceea majoritatea problemelor care se cer rezolvate sînt cu conținut matematic. Obiectivul lecției: Psihologia activității de rezolvare a problemelor.

Prezentarea acestei lecții sub forma unei succesiuni de probleme izvorăște din convingerea noastră că predarea trebuie să se axeze pe construirea problematică a sistemului de cunoștințe. *Aceasta presupune înlănțuirea lor în așa fel, încît să nu se însușească pasiv ca elemente izolate, ci ca răspuns la o anumită întrebare, ca soluție la anumite probleme. Cunoștințele anterioare (de matematică, fizică, chimie, istorie etc.) să reprezinte o problemă, în raport cu care cele care se însușesc în prezent (de psihologie și logică), să capete valoare de rezolvare. Rezolvarea problemelor cuprinse în lecție cere poate un timp prea îndelungat și solicită poate un efort deosebit, atît din partea elevilor, cît și a profesorilor. De aceea, poate că sînt necesare două ore pentru epuizarea tuturor punctelor din planul lecției. Menționăm însă că interesează mai puțin rezultatul problemei și mai mult* în ce mod *se poate rezolva, interesează mai ales: „oare eu singur aș putea să rezolv aceasta ?" — întrebare care generează o activitate de rezolvare iscoditoare, care, cu toate dificultățile care apar, sfîrșește cu plăcerea de a descoperi, de o valoare educativă profund umană, inestimabilă. Pentru ca lecția noastră să-și atingă scopul trebuie respectate unele cerințe.*

Problema trebuie prezentată astfel de către profesor, încît să trezească interesul clasei căreia îi va fi oferită spre explorare. Profesorul trebuie să se ferească să intervină prea repede: e necesar să aștepte ca atît calea de soluționare, cît și rezultatul să fie realmente descoperite de clasă. *Soluția trebuie găsită de elevi, chiar dacă profesorul dirijează procesul ei de descoperire prin unele informații sau sugestii ajutătoare **. Elevii pot prezenta diverse soluții: ele trebuie discutate, comparate. Dacă printre ele sînt unele greșite, nu trebuie condamnate în mod brutal. Este instructiv din punct de vedere psihopedagogic să se afle de ce sînt greșite și să se caute, dacă e posibil, modalități de corectare.*

Elevul nu trebuie cruțat de efort, ci, dimpotrivă, se cere ca efortul său de gîndire să fie solicitat la maximum. Și pentru profesor este infinit mai obositor să mobilizeze activitatea unei clase și să aibă atenția încordată asupra reacțiilor clasei decît să expună dogmatic ceea ce este cuprins în programă. Efortul cheltuit de elevii și de profesorii care utilizează ca metodă învățarea prin descoperire va fi răs-

* Autorii aduc, pe această cale, calde mulțumiri pentru îndrumările competente și sugestiile prețioase, prof. Constantin Manolescu de la Liceul „D. Cantemir", din București.

** De fapt, lecția are la bază metoda învățării prin descoperire dirijată, întrucît ea conține un program sistematic de pași (probleme) și capitole, care încep cu informații introductive și se termină cu concluzii.

plătit de beneficiile pe care le aduce această metodă pentru dezvoltarea intelectuală generală și stimularea motivației intrinseci a elevului (aceste avantaje au fost subliniate de psihologul american Jerome Bruner) [1].

Pentru a ușura sarcina cititorului, prezentăm în partea dreaptă a paginii problemele și informațiile oferite elevilor, iar în stînga paginii sînt incluse concluziile pe care trebuie să le descopere elevul dirijat de profesor (partea stîngă este un ghid pentru orientarea profesorului).

Lecția are 3 părți :

I. **Comparație între cunoașterea de la nivelul gîndirii și cunoașterea senzorială.**

II. **Formarea noțiunilor.**

III. **Rezolvarea de probleme (în funcție de natura problemelor).**

Introducerea în lecție va fi făcută după cum urmează :

Profesorul arată că lecția care urmează se va referi la rezolvarea de probleme, care este activitatea specifică în care intervine gîndirea. De altfel, gîndirea mai poate fi definită ca activitate specifică de rezolvare a problemelor. Vom analiza împreună mecanismul psihic de funcționare a acestei activități, prezentîndu-vă variate probleme pe care va trebui să le rezolvați efectiv și pe această bază să desprindeți în mod independent caracteristicile lor psihologice.

În prima parte, vom face o comparație între modalitatea de cunoaștere a gîndirii și cunoașterea senzorială, iar apoi ne vom referi la geneza noțiunii din punct de vedere psihologic și vom insista în continuare asupra analizei psihologice a activității de rezolvare a problemelor. Între aceste trei aspecte există o legătură organică.

Profesorul menționează că se cere din partea elevilor un mare efort pentru ca pe baza activității de rezolvare pe care o vor desfășura în clasă să ajungă singuri să descopere trăsăturile psihologice și fazele prin care trece procesul de soluționare. Procedăm astfel, întrucît pornim de la premisa că gîndirea nu numai că se manifestă în modul cel mai plenar în rezolvarea problemelor, ci și că rezolvarea de probleme reprezintă cadrul și calea cea mai eficientă de studiere a mecanismului de formare și dezvoltare a gîndirii.

I. Comparație între cunoașterea de la nivelul gîndirii și cunoașterea senzorială

La început se vor prezenta cîteva probleme care pot fi obiect al diferitelor nivele de cunoaștere : se compară (insistînd asupra diferențelor) abordarea senzorială cu cea logică în procesul de soluționare a acestor probleme.

Comparativ cu celelalte forme inferioare de cunoaștere (de tip senzorial), gîndirea reflectă realitatea în forma noțiunilor (semnificațiilor) și relațiilor dintre acestea (judecăți și raționamente).

Gîndirea completează și corectează cunoașterea senzorială prin efortul pe

1. *Problemă :* Cercul ca obiect al diferitelor nivele de cunoaștere :

a) Care însușiri ale cercului pot fi cunoscute la nivel senzorial ? (=rezolvare* — forma, mărimea, culoarea).

b) Care dintre însușirile cercului nu pot fi decît gîndite ? (= rezolvare — raportul dintre lungime și diametru

[1] Jerome Bruner, *On Knowing, Essays for the left hand*, Atheneum, New York. 1966.

*) În paranteză vom da, în această formă, rezolvările respective numai la problemele la care găsim că este absolut necesar să o facem. Vom nota de fiecare dată : = *rezolvare* —

care-l realizează de a extrage ceea ce este general și esențial în obiecte și de a stabili relațiile logice dintre obiecte sau însușiri.

Pornind de la realitate, prin operații de relaționare ajungem la stabilirea unui nou adevăr pe care nu l-am surprins nemijlocit prin reflectare senzorială.

care este π, triunghiul înscris într-un semicerc este dreptunghi ș.a.m.d.).

2. *Problemă :* Se dă un perimetru de lungime L cu care închidem suprafețe de formă dreptunghiulară, pătratică, circulară și triunghiulară. Să se compare suprafețele cu scopul determinării celei mai mari suprafețe ! (= rezolvare — suprafața cercului).

a) De care noțiuni vă folosiți în această rezolvare și cum faceți relația dintre ele ? (= rezolvare — de noțiunea de cerc cu toate notele sale definitorii : rază, lungime, suprafață și relațiile dintre ele ; de noțiunea de pătrat etc.).

b) O abordare empirică a acestei probleme — fără a utiliza noțiunile din geometrie — la ce constatare (impresie) greșită ne poate conduce ? (= rezolvare — la eroarea de a considera ca egale toate suprafețele de mai sus).

3. *Întrebare :* Ce concluzii puteți trage pornind de la rezolvarea acestor probleme în legătură cu specificul cunoașterii noționale în opoziție cu cunoașterea senzorială ? (vezi partea stîngă a paginii).

II. Formarea noțiunilor ne dezvăluie natura lor acțională

Din punct de vedere logic noțiunea este un sistem de indici care definesc împreună o clasă de obiecte. Căutați să determinați procesul de elaborare a noțiunilor și natura acestui proces rezolvînd următoarea problemă :

1. Din punct de vedere psihologic, în procesul ei de elaborare, noțiunea — ca formă superioară de imagine (= generalizată, abstractă, verbală) își dezvăluie natura sa acțională. Acțiunea este forma fundamentală de existență a gîndirii, cadrul în care se formează noțiunea. În final, noțiunea este o reproducere a relațiilor obiective sub forma unui sistem de acțiuni mintale cu acestea. Acțiunile mintale sînt o interiorizare a celor externe (efectuate direct asupra obiectului), reproducînd din primele numai conținutul.

2. Categorizarea este efectul a diverse acțiuni dictate de problemele care apar în viața individului, prin care se realizează orientarea în ambianță și organizarea ei rațională.

1. *Problemă :* a) Care sînt indicii noțiunii trigonometrice de Sinus ? (= rezolvare — triunghi dreptunghic, relațiile metrice dintre cateta opusă și ipotenuză etc.).

b) Această noțiune se predă inițial în clasa a VII-a.

Amintiți-vă de acțiunile pe care le efectuează elevul, sub îndrumarea profesorului, pentru însușirea ei ! (= rezolvare — construcții grafice de triunghiuri dreptunghice —, calculul unui unghi cînd se dă cateta opusă lui și ioptenuza etc.).

c) Cum trebuie să fie acțiunile pentru a ajunge la noțiuni corecte ? (= adecvate) ?

d) Arătați cum se formează noțiunea (= în acțiune) și ce reflectă ea ? (= relațiile obiective).

Deci : Remarcăm că noțiunea este o *acțiune mintală* care reproduce esența și generalul din acțiunea externă. Ceea ce inițial era o acțiune cu obiectul, ul-

terior, prin interiorizare, apare ca judecată despre acel obiect, pe atît de corectă pe cît de adecvată a fost acțiunea.

2. *Observație.* În ambianța sa (numai în cîteva săptămîni) omul întîlnește milioane de detalii neorganizate. Cum reușește el să se orienteze în acest haos ? (= rezolvare — organizarea lor sub formă de clase prin procesul de categorizare).

Concluzie : aspectul reflectării și cel acțional al gîndirii sînt laturi ale unui proces unic.

III. Rezolvarea de probleme

O dată formată noțiunea, modul său de existență este activitatea de rezolvare a problemelor. Nicăieri nu se dezvăluie atît de pregnant și desfășurat caracteristicile fundamentale ale gîndirii ca în așa-numitele situații problematice.

1 și 2. Din punct de vedere psihologic *problema* este o situație* nouă, apărută în desfășurarea curentă a activității unui subiect anumit. Caracteristic pentru problemă este prezența unei anumite stări conflictuale, a unei dificultăți care poate fi învinsă prin rezolvarea problemei.

3. Problema are un caracter relativ : aceeași situație poate fi problemă pentrul subiectul A și să nu fie pentru subiectul B, sau să fie problemă pentru subiectul C într-un anumit moment și să nu fie problemă în alt moment.

1. Reprezentați-vă un tehnician operator într-o cabină cu panouri de comandă și control a unei secții automatizate. Procesul tehnologic se desfășoară normal. În care caz operatorului i se cere un efort de gîndire ? (= rezolvare — cînd apare problema, de exemplu un indicator are o deviație deosebită a scăderii temperaturii într-un cazan).

2. Ce este deci *problema* ? Cum o definiți ? (= o dificultate care se cere depășită printr-un efort de gîndire).

3. Dați exemple de probleme ce pot apărea în viața cotidiană a unui tînăr ca voi ! Toți elevii se lovesc de aceleași probleme ?

Concluzie. Așadar, problema are un caracter relativ. Arătați factorii de care depinde caracterul relativ al problemei ? (= rezolvare — de subiect, de situația concretă ș.a.).

4. Activitatea de gîndire se studiază diferențiat, în funcție de natura problemelor care se cer rezolvate. În cele ce urmează vom căuta să descoperim împreună natura problemelor pe care le veți rezolva și criteriul de grupare al lor în clase de probleme. Astfel, un criteriu important de clasificare a problemelor este *gradul intervenției experienței anterioare în procesul de rezolvare.*

Să considerăm următoarele 4 probleme :

*) Avem în vedere faptul că o situație este o parte din experiență, corespunzînd unor acțiuni materiale sau unor acțiuni mentale în număr destul de restrîns pentru ca ansamblul să nu apară ca ceva neorganizat, dar destul de mare pentru ca să fie posibilă o restructurare.

1 și 2. Pentru primele 2 probleme rezolvitorii nu aveau o metodă adecvată, ci : în primul caz se cunoștea doar rezultatul la care trebuia să se ajungă și după el se ghidau prin nenumărate încercări oarbe ; în al doilea caz, Faraday a urmat o cale euristică care consta dintr-o serie limitată de căutări condiționate de anumite criterii de economicitate, plauzibilitate, inversiune, analogie etc.

3. Pentru al treilea gen de problemă subiectul are o metodă adecvată (algoritm specific) și este vorba de efectuarea unor operații de identificare a tipului de problemă și de operații de execuție dinainte cunoscute. În aceeași categorie sînt incluse toate problemele care se rezolvă „fără demonstrație".

4. A patra problemă aparține acelei categorii de probleme pentru care rezolvatorul are doar unele noțiuni generale despre relațiile fundamentale, fără a cunoaște metoda specifică de rezolvare. Activitatea constă din construirea metodei pe baza edificării relațiilor de fond.

1. Problema care îi preocupa atît de mult pe alchimiști de a obține aurul din combinarea a diverse substanțe. Cum caracterizați această problemă din punctul de vedere enunțat mai sus ? (= răspuns-rezolvare prin încercări și erori).

2. Problema lui Faraday : În 1821 Oersted descoperise efectul magnetic al curentului electric. Faraday și-a pus problema inversării efectelor, adică a obținerii curentului electric din cîmp magnetic. Se știe că el a rezolvat-o peste 10 ani (în 1831) prin mișcarea unui conductor într-un cîmp magnetic. Prin ce se deosebește această problemă de prima ?

3. Care din următoarele numere este divizibil cu 3 : 7 325, 9 054, 1 453 ? Care cunoștințe le utilizați pentru rezolvarea acestei probleme ?

4. Se dau 3 cercuri egale de rază r, tangente două cîte două (vezi fig. 1).

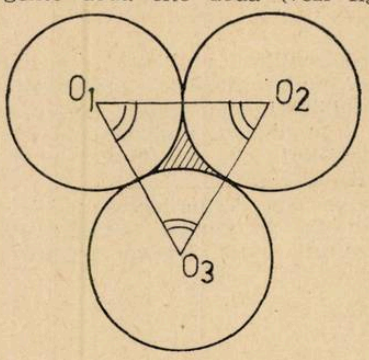


Fig. 1

Să se afle suprafața spațiului dintre cercuri ? (= rezolvare — se află S. triunghiului $O_1O_2O_3$ știind că baza este 2r iar $I = 2r \sin 60°$, apoi, se află S. unui sector de cerc care e $\frac{L \cdot r}{2}$, în care $L = \frac{2\pi r}{6}$ și $S = S\Delta - 3\ S$ sec.).

Deci : se știe formula suprafeței triunghiului, sectorul, nr. gradelor cercului, funcțiile trigonometrice. Însă, urmează să se construiască lanțul relațiilor dintre datele problemei și necunoscută.

— Să se compare între ele aceste 4 probleme după modul lor de rezolvare și după volumul cunoștințelor sau metodelor anterioare care sînt utilizate în soluționare !

Principalele momente (faze) în rezolvare sînt :

— Orientarea prealabilă în situația problematică ; aceasta duce la reactualizarea unor reguli generale din experiența anterioară prin care situația dată se integrează într-o anumită clasă de probleme.

— Analiza conținutului problemei.

— Reformularea problemei prin stabilirea relațiilor logice dintre datele existente și operația de vehiculare cu acestea.

— Stabilirea succesunii operațiilor necesare.

— Faza rezolvării propriu-zise, în care se trece la executarea operațiilor preconizate și la formularea răspunsului.

Situația problematică determină o anumită stare internă care va influența și dirija într-o anumită direcție mersul procesului de gîndire. De aceea, rezolvarea problemelor are un *caracter multifazic.*

1) Care sînt fazele (etapele) pe care le parcurge un rezolvator în activitatea de soluționare a problemelor ? Gîndiți-vă la fazele pe care le-ați parcurs în rezolvarea problemelor de mai sus !

2) Fazele rezolvării sînt aceleași în cele 4 tipuri de probleme ? Care este deosebirea dintre ele d.p.v. al succesiunii fazelor ? (= rezolvare — primele două au un nr. redus de faze, spre deosebire de ultimele, unde fazele sînt mai numeroase).

3. Care este în mod obligatoriu prima fază în rezolvare ? (= orientarea în situația problematică sau punerea problemei).

4. Care sînt fazele intermediare care duc la rezolvare ? (= analiza datelor, restructurarea, revenirea la punctul de plecare, corectarea ipotezelor etc.).

După conținut, problemele se împart în mai multe categorii : probleme care cer stabilirea unor relații logice (primele 2 probleme), probleme de chimie (3), de istorie (4), de comportament social (5) etc. (6).

Fiecare gen de problemă solicită un anumit tip de gîndire (logică, istorică etc.) și un anumit sistem noțional.

Un alt criteriu de analiză a activității de rezolvare este acela referitor la clasificarea problemelor după conținutul specific. Întrucît obiectele și relațiile lumii obiective sînt de o diversitate infinită nu se poate face o clasificare completă. Totuși, pot fi stabilite cîteva tipuri mai frecvente. Analizați, din acest punct de vedere, următoarele probleme :

1. Dacă $A > B$ și $B > C$ cum este A față de C ? (= rezolvare — înseamnă că $A > C$).

2. Toate metalele sînt bune conducătoare de electricitate. Mercurul este metal. Ce concluzie se poate trage de aici ? (= rezolvare — mercurul este bun conducător de electricitate).

Cu ce fel de relații se operează în aceste două probleme ? (= rezolvare — cu relații logice).

3. De ce plantele verzi elimină la întuneric CO_2 ? Ce fel de problemă este aceasta ?

4. Cum se explică atitudinea diferențiată a țărilor europene față de Unirea Principatelor Române ?

5. O clasă de elevi cu bună reputație în școală la un moment dat are abateri grave de la disciplina școlară. De ce ? Ce fel de problemă este aceasta ? (= de comportament social).

6. Dați exemple și de alte conținuturi de probleme (= politice, economice, geografice, tehnice, cosmice etc.).

Concluzie: Corespunzător diferitelor genuri de probleme sînt necesare sisteme specifice de noțiuni.

1, 2, 3. Complexitatea problemei pentru un anumit rezolvator este în funcție de:

a) conținutul noțional (număr de relații implicate și modul de racordare al acestor relații);

b) forma de prezentare a problemei care poate fi:

— figurală (în geometrie, topografie etc.);
— verbală (în limbaj natural);
— simbolică (în limbaj artificial, chimie, algebră, logică simbolică, semiotică ș.a.).

Gradul de complexitate a problemelor este un important criteriu (al treilea pînă acum) al aprecierii nivelului de organizare internă a activității de rezolvare.

1. O problemă de aritmetică de clasa a IV-a și o problemă dată la admiterea în liceu sînt prezentate unui elev de clasa a VI-a. Cum îi apare fiecare din cele două probleme?

2. În ce constă complexitatea problemei determinării cantității unei substanțe rezultate dintr-o reacție chimică? De exemplu, pentru obținerea a 25 gr. de hidrogen molecular cît acid clorhidric este necesar?

$2\,HCl + 2Na = 2\,Na\,Cl + H2$
$(= 2(1+23) + 2... = 2\,(... + 22 + 21).$

Care sînt relațiile necesare pentru rezolvare? (= valențele, reacția HCl cu Na, greutatea atomică, dependențe direct proporționale).

3. Care sînt factorii de care depinde gradul de complexitate al problemelor? (= rezolvare — nr. de relații noționale, forma de prezentare a problemei ș.a.).

Din punct de vedere al timpului necesar pentru rezolvare există:

1. Rezolvări în condițiile deficitului de timp (acest tip de gîndire se numește „operativă").

2. Rezolvări într-un timp mai îndelungat sau chiar nelimitat (probleme care nu cer o soluție rapidă).

3. Rezolvări de probleme cu caracter permanent.

Activitatea de rezolvare a unei probleme este condiționată și de factorul *timp*. Din acest punct de vedere răspundeți la următoarele întrebări:

1. În ce constă specificul rezolvării unei probleme din activitatea unui dispecer energetic? Dar al unei probleme din activitatea unui impiegat de mișcare? (= cer o rezolvare rapidă).

2. Caracterizați sarcina de plan a unui proiectant, sub raportul timpului necesar! Comparați această activitate cu activitățile de la primul punct!

3. Ce fel de problemă — d.p.v. al duratei ei — este ridicarea calificării specialiștilor în epoca modernă? (= problemă permanentă).

4. Care sînt deosebirile dintre cele 3 probleme enunțate în ce privește cantitatea de timp pe care o necesită?

În cadrul relației problemă—personalitate aceasta din urmă apare ca un sistem complex care realizează unitatea dintre schemele operațional-cognitive și o structură ierarhizată de motive. Actul concret de gîndire are o multitudine de determinări — informaționale, afective și volitive — care țin de întreaga evoluție de pînă atunci a aptitudinilor și a trăsăturilor caracte-

Activitatea de gîndire ca mecanism prin care se realizează raportul principal al omului cu lumea rămîne incomplet definită fără considerarea semnificației problemelor pentru personalitatea umană.

1. *Problemă.* Puneți în opoziție două probleme, una minoră din viața cotidiană și alta care are o semnificație

riale ale personalității. Ponderea acestor determinări este diferită în probleme ale activității cotidiene sau în probleme legate de locul și de perspectiva personalității.

deosebită pentru întreaga linie de dezvoltare a personalității !

2. Psihologul Jean Piaget arăta că acțiunea umană poate urca o scară de valori de la mutarea unei foi de hîrtie din stînga în dreapta pînă la ridicarea de construcții monumentale care dăinuie peste veacuri.

Fixarea cunoștințelor

1. Care sînt aspectele din psihologia gîndirii care intervin în procesul de rezolvare ? Cum explicați interacțiunea dintre ele ?

2. Care este saltul calitativ pe care-l realizează gîndirea în cunoașterea umană?

3. Prin ce se caracterizează mecanismul de formare și de funcționare a noțiunilor ?

4. Arătați care sînt factorii de care depinde activitatea de rezolvare a problemelor !

ERATĂ

In articolul Seminarul de filozofie și conștiința de sine a adolescentului de Iulian Ionașcu, publicat în nr. 3/1971 al „Revistei de pedagogie" la p. 80, rîndul 25 de jos se va citi : Aporiile lui Zenon și nu Aforiile lui Zenon, așa cum a apărut dintr-o greșeală de tipar.

Locul laboratorului școlar în creșterea eficienței procesului învățării

Redacția : *În faza actuală de dezvoltare a învățămîntului din țara noastră, cînd procesul modernizării învățămîntului a cuprins toate laturile sale — conținut, structură, tehnologie didactică, personalul didactic de predare și ajutor — redacția „Revistei de pedagogie" a pus în dezbaterea unor cadre didactice din orașul Baia Mare probleme ca : locul laboratorului și rolul creator al profesorului în folosirea laboratorului în procesul învățării, funcționalitatea laboratorului și contribuția acestuia la creșterea eficienței lecției.*

La dezbateri au luat parte : inspector școlar general Andrei Bălan, *profesor* Marin Boboc, *directorul Liceului „Gh. Șincai", profesor* Marian Bocu *de la Liceul nr. 3, inspector școlar* Gheorghe Cordea, *profesor* Viorel Munteanu, *director adjunct al Liceului „Gh. Șincai", profesor* Nicolae Nichita *de la Liceul nr. 2,* Ignatiu Orha, *directorul Liceului nr. 2, profesor* Dumitru Silaghi, *directorul Liceului nr. 3.*

Redăm pe scurt discuțiile purtate :

Prof. D. Silaghi: La Colocviul interdisciplinar de pedagogie, tovarășul ministru Mircea Malița spunea că a ține astăzi o lecție între patru pereți, ca pînă acum, ar fi un anacronism, pentru că, considerînd realizarea laturii formative a procesului de învățămînt, nu ne mai putem baza numai pe mijloacele auditive, verbale ; s-a constatat de medici, psihologi, pedagogi etc., că mijloacele vizuale sînt mult mai eficiente. Într-un laborator, profesorul are posibilitate să lucreze în chip creator, putînd apela la mai mulți analizatori deodată, iar elevii percepînd mai amplu proprietățile materiei.

Liceul nostru are în prezent șapte laboratoare bine dotate, cu instalație de apă, gaze, curent electric. Este în curs de amenajare și un al optulea laborator. Avem laboratoare de fizică, chimie, geografie, de limbi străine, care constituie un centru de atracție pentru toate cadrele didactice.

La lecțiile ținute în laboratoare bine utilate se realizează o dezvoltare maximă a inițiativei elevilor, a aptitudinilor și deprinderilor lor de studiu independent. La o lecție de fizică, de exemplu, despre măsurarea unei rezistențe necunoscute cu ajutorul punții cu fir, elevii au avut la dispoziție materialele necesare pentru demonstrații : sîrmă de nichelină, o cutie cu rezistențe etalonate, un redresor cu seleniu, un galvanometru, cursor, rezistențe de măsurat și fișe de legătură. Elevii au lucrat în echipe mici, de cîte 3, sub supravegherea profesorului, la realizarea montajului după o schemă dată.

De asemenea la lecțiile de chimie, la lecția despre amoniac și sărurile de amoniu, la clasa a X-a, în care s-a cerut elevilor să identifice sărurile de amoniu, să cerceteze caracterul bazic al amoniacului, să identifice anionii din NH_4Cl și $(NH_4)_2SO_4$, să obțină acidul clorhidric din NH_4Cl și alte operații aceștia au avut la dispoziție întregul material necesar : eprubete, hîrtie de turnesol, sîrme de cupru și substanțele respective.

Prof. M. Boboc: Într-adevăr, în condițiile în care explozia informațională găsește pe om cu aceeași capacitate de asimilare ca și pînă acum, aparatele dobîndesc o deosebită importanță. Acestea sînt grupate în laboratoare. Eu privesc nu laboratorul propriu-zis, ci aceste mijloace moderne, utilizate de către om în procesul de asimilare a cunoștințelor.

În condițiile desfășurării procesului învățării în laborator, legarea cunoștințelor teoretice de practică devine mai eficientă, mai trainică. Utilizînd mijloace moderne, pe lîngă cele clasice care au fost utile înainte, se asigură însușirea mai temeinică a cunoștințelor.

Laboratorul contribuie la dezvoltarea proceselor psihice ale elevilor, pornind de la percepții, reprezentări, noțiuni și trecînd la operații superioare ale gîndirii — abstracții, sinteze, inducții, deducții, comparații. Procesul învățării devine un proces conștient, bazat nu atît pe memorare și redare, cît pe gîndire îmbinată cu activitatea nemijlocită. În lucrările de laborator sînt mult antrenate simțurile, de aceea însușirea se face mai temeinic, cunoștințele nu se dau de-a gata, ci elevul le descoperă singur.

Prof. V. Munteanu: Dacă acum zece ani foarte puține lecții se țineau în laborator, acum, pe lîngă laboratoarele existente, uneori transformăm și sălile obișnuite de curs în laboratoare, în sensul că materialele necesare experiențelor se aduc în clase, neavînd suficiente laboratoare.

Lecția în laborator începe cu mult înainte de desfășurarea ei. O experiență la fizică, chimie etc. se face înainte de efectuarea ei în fața elevilor. Experiența ilustrează o activitate practică anticipantă. Așa s-a procedat la multe lecții. De exemplu, la lecția despre mijloacele de detecție și măsurare în fizica nucleară, în anul IV, materialul didactic era pregătit de profesor dinainte. Cadrul optim pentru buna desfășurare a orei era deja creat, condițiile materiale asigurate, aparatura de proiecție (diapozitive, aspectomat etc.) verificată, pregătită pentru proiecții. Întreaga instalație se pune în funcțiune de la pupitrul de comandă, cadru cu cadru și fiecare aparat în parte, în momentul cînd este nevoie. Expunerea profesorului, îmbinată cu prezentarea diapozitivelor, ajută pe elevi să-și însușească temeinic cunoștințele (de pildă la fizică, mijloacele de detecție și măsurare în fizica nucleară: camera de ionizare, contorul Geiger-Müller, camera cu ceață (Wilson), camera cu bule etc.).

La chimie, în desfășurarea lecțiilor și demonstrațiilor în laborator, clasa de elevi este împărțită pe grupe. La lecția cu tema *Aldehidele*, profesorul a pregătit dinainte eprubetele, soluțiile necesare experiențelor și le-a pus fiecărui elev pe masa lui de lucru, antrenînd la aceasta și pe elevi, pentru a vedea și ei cum se păstrează acestea, cum se cîntăresc, cum trebuie respectate regulile de securitate pentru prevenirea accidentelor etc. Fiecare elev execută experiențele respective, face aprecieri, își notează anumite observații pe care le trece în caiete. Profesorul urmărește executarea experiențelor de către fiecare elev, dă indicații, pune întrebări de sondaj, iar în încheiere formulează concluzii și generalizări la tema predată.

Pentru lecția de geografie de sinteză și verificare a cunoștințelor la tema *Populația Republicii Socialiste România* profesorul și-a pregătit dinainte harta fizică și administrativă a R.S.R., un set cu diapozitive în culori și o bandă de magnetofon. Profesorul a formulat întrebările de sinteză asupra numărului de

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

locuitori, densității populației, structurii sociale, componenței naționale etc., îmbinîndu-le cu demonstrații pe hartă și însoțindu-le de diapozitive, discuții, fragmente din folclor.

Unele lecții din laborator au fost precedate de vizite în întreprinderi și institute de cercetări din orașul nostru. Nedispunînd de materialele necesare pentru lecțiile de fizică atomică, bunăoară, cele de aplicație a izotopilor radioactivi le-am ținut la Institutul de cercetări miniere, cu concursul cercetătorilor.

Prof. N. Nichita: Doresc să adaug la cele spuse aci că acolo unde numărul elevilor este mic și dispunem de mijloace tehnice suficiente, care permit ca elevii să lucreze la experiențe concomitent cu profesorul, aplicăm metoda frontală.

Sînt situații cînd materialele le distribui în timpul orei. Acest lucru nu perturbă ora, dacă există ordine și materialul este așezat pe rafturi sau pe mese alăturate. Am ținut astfel de lecții la fizică despre frecare, folosind tribometrul, care e foarte ușor de realizat și la îndemîna elevilor. O dată cu demonstrația, profesorul pune întrebări elevilor asupra celor observate, conducîndu-i treptat la concluzii.

Prof. M. Boboc: Ca diriginte, am asistat la multe lecții de laborator. Îmi amintesc în special o lecție de chimie despre electroliză. Profesoara, prin metoda inducției, i-a pus pe elevi în situația de a pregăti ei cuprul electrolitic și i-a dirijat în tot procesul experienței, ajungînd cu îndemînare la concluzia că cuprul se obține pe cale electrolitică. Cu ocazia altei lecții, profesoara a mers cu elevii la Uzina de cupru din Baia Mare, unde acest fenomen chimic s-a produs exact ca în laborator. Cu siguranță că elevii și-au însușit temeinic acest capitol din chimie.

Prof. M. Bocu: Din discuția purtată pînă acum se desprind marile avantaje pe care le prezintă aparatura modernă pentru școală. Noile mijloace pe care le folosim — banda, discul etc. — în învățarea limbilor străine oferă elevilor modele de vorbire, chiar de conversație, pe care le comentăm cu ei și, pe baza lor, generalizăm anumite reguli.

Pentru formarea urechii la o limbă ca engleza, pe care o aud numai la filme și lecții, în laborator elevii audiază materiale în proză sau versuri, la disc sau magnetofon. Profesorului îi revine mai mult rolul de a comenta. De exemplu, la lecția cu tema *Radio Programs*, prin care urmăream sporirea interesului pentru emisiunile de radio și lexicul limbii engleze, precum și formarea de priceperi și deprinderi de a folosi independent acest material în noi situații de comunicare create, am folosit mijloacele existente în laboratorul nostru lingvistic: schema de principiu pe tablă, macheta radioreceptor I.M.D., magnetofonul și manualul. Elevii au avut ca sarcină să selecționeze emisiunile preferate din emisiunile de radio, apoi să construiască un receptor. Această temă este tratată în mod obișnuit în 3 ore. Învățarea în laborator aduce un plus de adaptare a auzului, ceea ce nu se poate realiza în sala de clasă obișnuită. Elevii exersează pronunțarea diferitelor foneme, repetînd după bandă; studiul individual al textelor cu manualul și dicționarul se face în semicabine, ceea ce oferă elevilor condiții optime de însușire a limbii.

Insp. gen. A. Bălan: Mă alătur părerilor celorlalți colegi care au arătat că activitățile de laborator constituie o formă de activitate frecvent folosită în școlile din județul nostru și că ele pot fi organizate și în laboratoarele între-

prin.derilor. Procesele fizice și chimice văzute de elevi în uzină se reține în toată complexitatea lor, formîndu-le elevilor o imagine deplină asupra unor anumite fenomene fizice, chimice, biologice etc.

Se punea aici problema, dacă copiii acceptă laboratoarele. Eu aș zice că nu numai că le acceptă, dar le doresc, și laboratoarele școlare devin din ce în ce mai frecventate de elevi la lecții și în alte activități. Mai mult, elevii participă la realizarea laboratoarelor alături de profesorii lor. Există și motive de ordin psihologic, deoarece elevii așteaptă de la școală să le pună la dispoziție tot ce le pot oferi mijloacele moderne de informații. Dacă elevii văd, în vizită la uzine și întreprinderi, aparate și utilaje, ei doresc să le vadă în „micro" în școala lor. Dacă la televizor văd emisiuni cu lecții de laborator, doresc și ei să participe în școala lor la astfel de lecții. Profesorul este chemat să asigure prin fir și o legătură sufletească cu elevul, nu numai cu întreaga clasă. Laboratorul înlesnește conexiunea inversă, transmiterea de la profesor către elev și invers ; în predarea tradițională — pe bază de expunere — profesorul nu are posibilitate să cunoască imediat ce efect au avut informațiile transmise elevilor. Laboratorul dă profesorului certitudinea asupra celor transmise de el și de aparate, chiar în timpul orei, asupra gradului de însușire și înțelegere logică a materialului transmis.

Tehnologia învățării prin laborator obligă pe profesor la o înaltă concepție privind predarea cunoștințelor. El poate cunoaște modalitatea de transformare a cunoștințelor în conștiința celor care le-au recepționat, să cunoască modul în care, transformîndu-le sînt capabili să le aplice.

Laboratorul este un important mijloc de evidențiere a activității tehnico-productive introdusă în programul de învățămînt, contribuie la rezolvarea și a altor probleme ale învățămîntului liceal. În sprijinul acestei acțiuni vin și atelierele școlare. În județul nostru sînt în curs de organizare și înzestrare laboratoare și ateliere școlare în cele mai multe școli. Procesul modernizării tehnologiei învățării se va extinde și intensifica și prin crearea cabinetelor școlare, organizate pe specialități sau pe grupe de specialități.

Aș dori să mă refer și la atitudinea, la rolul profesorilor. Dacă cu ani în urmă unii manifestau o reținere față de utilizarea unor instalații și aparaturi existente în școli, astăzi ei participă nu numai la folosirea lor, ci chiar la sporirea capacității lor de utilizare și a valențelor lor de utilizare, introduc inovații valoroase. Astfel de acțiuni au întreprins profesorii de la Liceul „Gh. Șincai", transformînd un epidiascop tip „Atlas" într-un aparat mai mare, putînd proiecta pe ecran diferite preparate microscopice.

Prof. I. Orha : Raliindu-mă celor afirmate de colegii mei, aș dori să mă opresc îndeosebi asupra legăturii învățămîntului cu practica și asupra locului laboratorului în impulsionarea acestui proces. La Liceul nr. 2 am procedat în modul următor : am organizat, cu clasele a X-a ale școlii generale, practica în unități productive, la mină, unde elevii se familiarizează cu procesele de muncă. Aci ne-am folosit și de laboratoarele întreprinderilor. Pentru fete am organizat practica la o cooperativă de croitorie. Cu elevii din liceu am organizat practica în atelierele școlii. Aci se simte, însă, nevoia unei dotări mai substanțiale, pentru a se putea realiza lucruri de valoare. E nevoie de scule, materie primă (lemn, metal etc.).

Aportul maiștrilor, al profesorilor care conduc practica în producție, ar fi mai substanțial, dacă ar parcurge și ei un curs de perfecționare ca cei de ma-

tematică, chimie, limbi străine etc. Același lucru l-aș propune și pentru laboranții care deservesc laboratoarele școlare.

La orele de practică a existat o colaborare între profesorii de fizică și sub conducerea acestora elevii au construit un aparat de sudură, pe care-l folosim la unele reparații. Elevii au o mare satisfacție că produsul muncii lor are utilitate. Tot astfel s-a radioficat și școala cu ajutorul elevilor, în orele de practică. Ei au introdus instalații electrice în fiecare clasă și, datorită acestora, se pot utiliza diferite aparate audio-vizuale în procesul învățării.

Și în liceul nostru s-a lucrat pe linia stimulării spiritului inventiv și creator al elevilor. Astfel a fost transformat un diascol care este mînuit printr-un mecanism automat, ceea ce permite menținerea imaginii oricît timp este nevoie în procesul activităților la lecție, în cadrul lucrărilor practice etc.

Cele două laboratoare ale liceului nostru (de fizică și de biologie) sînt de „tip universal", cum le-am numit noi, pentru că în ele se pot desfășura orice fel de lecții, fiind dotate cu instalații de apă, gaz, curent electric, diafilme, magnetofon, picup. Aceste laboratoare sînt folosite și la limbi străine, ore de dirigenție (atunci cînd este nevoie de demonstrații cu filme, diafilme etc.) și la lectoratele cu părinții, cărora li se prezintă deseori filme cu subiecte educative, care apoi sînt comentate. De asemenea, pentru părinți am făcut înregistrări speciale pe bandă, cu teme educative, care au fost audiate în laborator în cadrul unor lectorate.

Laboratorul ne dă posibilitatea ca, la anumite lucrări practice, să organizăm pe elevi și după capacitatea lor, lucrînd cu ei diferențiat ; unora le dăm lucrări mai simple, altora, mai talentați, le dăm lucrări mai complexe.

Insp. gen. A. Bălan : Vreau să menționez că laboratoarele din școlile județului nostru au început să capete și altă utilitate, anume organizarea activității pe catedre de specialitate, atît pe linia specialității, cît și a metodicii și didacticii, a metodologiei lecției și lucrărilor practice. Catedrele își desfășoară aproape integral activitatea în laboratoare, atît pentru pregătirea și demonstrarea unor teme (lecții), cît și pentru concluzionarea asupra unor cercetări întreprinse în cursul anului școlar.

Cercurile științifice de elevi găsesc în laboratoare un loc deosebit de favorabil de lucru. Învățarea prin descoperire se substituie ca un fenomen frecvent în practica multor cercuri. În cercurile ce-și desfășoară activitatea în laboratoare, nu numai că se dezbat referate teoretice, dar se fac și demonstrații, experiențe, investigații. Elevii care doresc să depășească plafonul de cunoștințe prevăzut de programă găsesc în laborator mediul pentru analiza adîncită a fenomenului.

Laboratoarele au lărgit mult sfera activității științifice a elevilor, ca preocupări pentru formarea deprinderilor de muncă independentă. Viitorii cercetători se nasc chiar din școală. Mari savanți, oameni de litere și cultură, mărturisesc că pasiunea pentru creație și cercetare și-au format-o pe băncile școlii, sub îndrumarea atentă a dascălilor. Activitatea în laborator are o mare contribuție la orientarea școlară și profesională a elevilor. Elevul care a îndrăgit fizica, nu întîmplător a făcut aceasta, ci în bună măsură a fost condiționat și de posibilitățile pe care i le-au oferit laboratorul din școala lui, atelierele.

Prof. D. Silaghi : În Liceul nr. 3 numărul cercurilor de elevi corespunde cu cel al laboratoarelor. În laboratoare și cercuri elevii se grupează după interese și nivel de pregătire. Avînd posibilități multiple de a studia fenomenul fizic

sau chimic, de a-l lega de practică, de a-și satisface anumite curiozități, elevii, cînd termină liceul, au deja conturată direcția în care vor lucra, ca fizicieni, chimiști etc. Deci, activitatea lor în laboratoare are o finalitate, favorizează depistarea intereselor și aptitudinilor și le valorifică.

Pot da multe exemple de absolvenți ai liceului nostru care și-au găsit drumul în viață cu ajutorul activităților de laborator. Unii elevi care nu erau excepționali la nivel general au devenit fizicieni foarte apreciați, pentru că au lucrat mult în laborator, au construit aparate, au cîștigat premii în cadrul olimpiadelor.

Prof. M. Bocu: Tovarășul inspector general Bălan enunțase ideea activității în catedră; legat de aceasta, țin să adaug unele păreri privind personalitatea profesorului. În condițiile prezenței mai multor profesori de limba engleză (sau alte limbi), lecția de laborator înregistrată pe bandă devine rodul colaborării dintre profesori. Astfel de lecții depășesc calitativ lecția unui singur cadru didactic, apropiindu-se de calitatea lecțiilor transmise la radio; în plus, fiecare profesor comentează cu clasa, iar personalitatea sa apare în acea pricepere a sa de a indica elevilor ce este esențial. Am compara activitatea profesorului de limbă în laborator cu aceea a profesorului de geografie aflat în fața hărții, care indică pe ce anume insistă, pe ce pune accent la lecția pe care o predă.

Prof. N. Nichita: Doresc să aduc în discuție problema materialului didactic confecționat de elevi și a finalității lui practice. În activitatea lor individuală, pe lîngă cea pe care o desfășoară în laboratoare, elevii pot construi diferite dispozitive mici, în afară de cele pe care le execută în cercurile tehnice. Lucrările acestea pot fi unele obligatorii, altele facultative, pe grupuri de elevi cu interese și înclinații deosebite. Elevii se angajează să construiască fie un pendul, fie un stativ, ceea ce e foarte important pentru ei, atît practic, cît și educativ, căci le dă satisfacția muncii, evidențiază utilitatea materialelor confecționate de ei. Elevii pot veni chiar cu idei de perfecționare a unor dispozitive. Ideile lor, chiar dacă nu sînt de la început deosebit de ingenioase în domeniul respectiv, totuși le aplicăm, pentru a-i atrage și a-i face să persevereze în această acțiune. Am încercat aceasta cu elevii de clasa a VIII-a, care au construit niște galvanometre simple, unele chiar foarte rudimentare, dar care le-au dat satisfacție. Aparatele mai reușite au fost reținute pentru laborator, expoziție sau ca model pentru alți elevi. Mai ales în clasele mici găsesc această activitate ca foarte importantă pentru stimularea spiritului creator, în formarea unor abilități la elevi.

În legătură cu ce spunea tovarășul Orha despre atelierele școlare, cred că acestea ar putea fi anexe ale laboratoarelor și să se construiască aci o parte din materialele necesare la lucrările de laborator (rigle gradate, bare divizate, greutăți cu cîrlige, planuri înclinate, stative, cleme, clești). Astfel se conving că munca lor nu e neproductivă, ci folositoare, utilă chiar lor în procesul învățării. Practica deci nu rămîne pur observativă, cum era pînă acum, ci formează abilități practice. Totodată, produsul muncii elevilor poate aduce venituri școlii și chiar, așa cum se întîmplă în alte țări, elevii participă la asamblarea unor aparate de radio, televizoare etc., lucrează în mod nemijlocit la producția socială.

La clasele mari ale liceului gradul de dificultate al lucrărilor poate fi ridicat la nivelul celui din producție. La clasele XI—XII schemele dispozitivelor sînt deseori destul de complicate; bunăoară, la aparatele de emisie-recepție li se cere

elevilor să studieze schema, să facă măsurători ; profesorul poate introduce chiar o defecțiune și să dea elevilor ca temă de cercetare s-o depisteze pe baza citirii schemei, prin urmărirea practică a elementelor și să pună în funcțiune aparatul respectiv.

În cadrul lecțiilor de laborator se realizează o coordonare a mai multor analizatori, își dau concursul mai multe simțuri, se statornicesc corelări între ceea ce văd și execută ei cu mîna. De exemplu, la tema *Modificarea unei anumite tensiuni date*, elevul va manevra cu o mînă un buton și în același timp va privi aparatul de măsurat.

Prof. M. Boboc : Vreau să pun în discuție problema tipului de laborator necesar școlii. În orașul nostru există două tipuri de laborator. La Liceul „Gh. Șincai", unde lucrez, am organizat laboratorul de tip „universal". La alte licee s-au organizat laboratoare pe specialități, pe discipline, tinzîndu-se la transformarea sălii de clasă în laborator sau cabinet. Precizez că laboratoarele de „tip universal" au fost realizate pentru prima dată în Baia Mare. Am conceput aceste laboratoare gîndindu-ne nu numai la eficiența predării, ci și la economisirea de bani, spațiu etc., prin concentrarea tuturor mijloacelor moderne într-un cabinet, care să fie utilizat la toate obiectele de învățămînt, începînd cu desenul și terminînd cu matematica. Pînă în prezent am înființat două astfel de laboratoare în liceul nostru. Dacă facem un calcul, acesta costă mult mai puțin decît dacă am face laboratoare și cabinete pentru fiecare obiect de învățămînt. Deocamdată nu avem nici spațiu și ne-ar trebui sume mari de bani pentru crearea de noi săli. Se mai pune și problema dispersării mijloacelor tehnice prin cabinete și laboratoare și a sincronizării aparatelor în așa fel, ca să servească informării elevilor. Ne gîndim și noi să creăm, într-un viitor mai îndepărtat, laboratoare specializate, deocamdată, însă, acest lucru ni se pare prea costisitor.

Prof. D. Silaghi : Laboratoarele de la Liceul „Gh. Șincai" și de la Liceul nr. 3 sînt primele din județ și între noi există o emulație reciprocă. Noi n-am mers în mod rigid într-o anumită direcție, ci unii au pornit pe o cale, alții pe alta. Tovarășul director Boboc are dreptate în ce privește costul ridicat al construcției de noi laboratoare. Cred însă că un laborator universal nu poate face față numărului mare de elevi. De asemenea, cred că e greu să se utilizeze mai multe laboratoare universale pentru toate obiectele de învățămînt.

În perspectivă, mă gîndesc la vestiare comune în afara sălilor de clasă și profesorul să fie cel ce așteaptă pe elevi în cabinet. Să grupăm toată școala astfel ca să se lucreze pe cabinete.

Prof. M. Boboc : Doresc să adaug că „în perspectivă mai îndepărtată" sînt de acord să lucrăm în cadrul cabinetelor și laboratoarelor specializate. Dar, la ora actuală, cînd nu dispunem de spațiu, cînd mijloacele tehnice moderne pe care le avem sînt reduse ca număr, sînt foarte scumpe și greu de procurat, cred că organizarea lor bună într-un laborator ar avea o eficiență economică mai mare. Eu nu înțeleg să existe un cabinet, să zicem, de geografie, unde să punem o hartă, un glob și cu asta să considerăm că am înființat cabinetul. Eu înțeleg utilarea cu cele mai moderne mijloace, care înlesnesc procesul de învățare al elevilor.

S-a vorbit aici de utilizarea mijloacelor moderne pe cabinete. Sînt lecții la chimie, fizică, istorie, geografie, care nu solicită prezența aparaturii moderne. Din cauza aceasta noi am păstrat așa-zisele laboratoare clasice, pe care le-am dotat cu instalații de curent electric, apă potabilă, gaz metan, unde profesorul vine să

demonstreze o parte din temele disciplinei sale, cum ar fi la fizică despre planul înclinat, scripete etc., despre care s-a vorbit și în antichitate. Astfel de lecții se pot ține într-un laborator care nu necesită cheltuieli. Celelalte lecții le ținem în cele două laboratoare universale și mai înființăm și un al treilea. Îmi pun problema dacă este în favoarea învățămîntului să îndepărtăm pe elev de clasă, ca unitate școlară cu multiple funcționalități educative.

Insp. gen. A. Bălan: S-au emis aci păreri diferite despre laborator. Unii au opiniat pentru laboratorul de tip universal, alții s-au arătat adepții laboratorului de specialitate. Cred că e bine să ținem seama în această dispută de mărimea liceelor, de numărul de elevi pe care îl are o unitate școlară. S-ar putea ca în liceele mai mici, cu un rînd de clase sau două, 1—2 laboratoare cu utilizare polivalentă să răspundă nevoilor de moment, dar nu și de perspectivă.

De altfel, la Liceul „Gh. Șincai", unde s-au organizat pînă acum laboratoare de tip universal, în condițiile spațiului ce va fi creat în perspectivă vor apărea laboratoare de specialitate. După cîte știu, deja se construiesc două noi laboratoare, unul de biologie, celălalt de fizică, rămînînd ca cele două să continue să funcționeze mai departe ca laboratoare de tip universal.

În liceele mari, în general, laboratoarele de specialitate sînt singurele care pot răspunde cerințelor învățămîntului în perspectivă învățămîntului modern. Alături de acestea, crearea cabinetelor devine o necesitate, profesorii putînd concepe și realiza, aci, mintal și practic, lecția pe care a doua zi o vor desfășura în fața elevilor.

Avînd ocazia să vizitez nenumărate licee și școli generale din Praga și din Bratislava, am întîlnit o preocupare deosebită pentru crearea de laboratoare de specialitate și a cabinetelor pentru profesorii de specialitate încadrați în aceeași catedră sau comisie metodică de specialitate. Ceea ce m-a bucurat foarte mult e faptul că la noi în țară, chiar în județul Maramureș, existența laboratoarelor și perspectiva cabinetelor se înscriu alături de realizările altor țări. Am văzut laboratoare de fizică, de chimie, ca ale noastre, de mecanică aplicată, de lingvistică, la fel cu cel de la Liceul nr. 3; așadar, orientarea prezentă și de perspectivă este spre laboratoare de specialitate.

Părerea mea este că mai mult realizăm în direcția învățămîntului modern într-o școală cu șapte laboratoare, decît într-una cu două-trei. Creăm laboratoare pe specialități acolo unde se simte nevoia, unde liceele sînt mai mari, iar în licee mai mici putem organiza laboratoare cu funcții bi sau trivalente, pentru obiectele înrudite, pentru biologie și geografie, limba română și limbi moderne. Ambele concepții le consider însă ca valoroase, dar ele trebuie aplicate diferențiat, în raport de condițiile pe care le are școala.

Redacția: *Disputa care s-a conturat în această direcție o lăsăm deschisă și invităm și pe alți profesori să-și expună punctele de vedere, rezultat al experienței mai mult sau mai puțin îndelungate în amenajarea laboratoarelor școlare, instrumente cu funcții de o valoare de necontestat în procesul învățării. Argumentele pro și contra pentru o anumită soluție vor fi în măsură să stimuleze în continuare spiritul întreprinzător al personalului didactic dornic să folosească cu dibăcie potențele sale intelectuale și practice în amenajarea și crearea de laboratoare și cabinete școlare.*

Dezbatere realizată de
DINCA SOARE

Mihai Busuioc

— Învățătorul lui Mihail Sadoveanu, elevul lui Titu Maiorescu —

PORTRETE DE ÎNVĂŢĂTORI

■■ PORTRETE DE ÎNVĂŢĂTORI ■

Prof. VASILE UGLEA
Iaşi

Învățătorul Mihai Busuioc * a fost scos din anonimat de către fostul său elev, scriitorul Mihail Sadoveanu. Acesta evocă cu multă duioşie figura învățătorului său în *Domnul Trandafir*, din volumul *La noi în Viişoara* (*Opere*, vol. 3, 1955), în *Anii de ucenicie* (Opere, vol. 16, 1959), precum şi în alte articole şi comentarii: *Cheia* (*Opere*, vol. 19, 1964), *În amintirea lui Creangă* (*Opere*, vol. 5, 1956) şi *Însemnări pe marginea articolului 80* (*Opere*, vol. 20, 1967).

Ceva mai deosebit mi se pare articolul „*Domnul*" *Busuioc*, publicat de scriitor în *Anuarul Şcolii normale „Vasile Lupu" din Iaşi* pe anii şcolari 1930—1931 şi 1931—1932, (Iaşi, 1933, p. 31—33), prin faptul că aici este ceva mai accentuat caracterul ştiinţific decît în toate celelalte.

Spre deosebire de ceilalţi scriitori, ca Delavrancea, Vlahuţă, Bassarabescu, care au înfăţişat pe învăţătorii lor sub aspectul negativ, Mihail Sadoveanu şi-a zugrăvit învăţătorul în culorile cele mai frumoase.

În prezentul articol noi ne-am luat sarcina de a-l prezenta pe Mihai Busuioc în lumina documentelor.

Mihai Busuioc este un distins absolvent al Şcolii normale „Vasile Lupu" din Iaşi. Fiu de ţăran din comuna Boiştea, districtul Neamţ, s-a prezentat pentru concursul de bursă la Institutul normal „Vasile Lupu" în 1865, anul în care absolvise Creangă. La această dată el avea vîrsta de 18 ani, ceea ce înseamnă că s-a născut în anul 1847. Era orfan de tată, căci în registrul şcolii figurează ca tutore *Paraschiva Busuioc*.

Selecţionarea elevilor pentru Şcoala preparandală din Iaşi se făcea pe atunci la judeţe. Comisiunea întocmită ad-hoc în cadrul şcolii vasiliene, care hotăra în ultimă instanţă admiterea elevilor, nu avea de făcut altceva decît să verifice actele şi să vadă dacă s-au respectat sau nu dispoziţiile în vigoare, iar apoi să facă o clasificare a elevilor pe baza mediilor la studii şi la purtare obţinute la şcolile de la care veneau, spre a se putea şti care dintre ei sînt admişi. Se înţelege că ultima operaţie îşi avea raţiunea mai ales în cazul cînd locurile vacante erau mai puţine decît numărul concurenţilor.

Directorul institutului la această dată era Titu Maiorescu, iar din comisie mai făcea parte I. A. Darzeu, învăţător la Şcoala primară „Trei Ierarhi".

Din *Prescriptul-verbal* încheiat la 6/18 septembrie 1865 (Arhivele Statului Iaşi, fond Şcoala normală „Vasile Lupu", dosar 8, 1865, filele 7 şi 46) se constată că în toamna anului 1865 s-au prezentat 16 concurenţi. S-au respins trei, care nu îndeplineau condiţiile de vîrstă, fiind sub 17 ani. Din cei rămaşi, opt sînt cu patru clase primare, iar cinci cu trei clase. Avînd patru clase primare şi fiind notat cu *eminenţă* la toate obiectele, în raportul nr. 2 din 11/23 septembrie 1865 privind rezultatul concursului, pe care Titu Maiorescu îl înaintează Ministerului, Mihai Busuioc figurează pe primul loc în tabloul de clasificaţie întocmit de comisie „după merit" (Ibidem, dosar 8, 1865, fila 6).

În timpul celor doi ani şcolari, 1865—1866 şi 1866—1867, cît a frecventat Şcoala normală „Vasile Lupu" din Iaşi (pe atunci durata şcolii normale era de doi ani), Mihai Busuioc s-a menţinut printre primii în clasă. Astfel, la examenele semestriale din 10 şi 11 ianuarie 1866 el obţine la toate obiectele note foarte bune — aritmetică, cosmografie, pedagogie, agronomie, caligrafie şi muzica vocală numai *eminenţia* şi *prima* — (Ibidem, dosar 8, 1866, fila 27).

Din catalogul semestrial al anului şcolar 1866—1867 (Ibid., dosar 11, 1866, fila 21) se vede de asemenea că Mihai Busuioc este foarte bine notat, excelînd la pedagogie, aritmetică şi fizică.

---

* Izvorul de bază, pe care l-am folosit în alcătuirea acestui documentar, a fost arhiva Institutului normal „Vasile Lupu" din Iaşi, din vremea lui Titu Maiorescu. Am mai consultat, printre altele, arhiva personală a lui M. Busuioc şi arhiva Primăriei Pascani. Nu m-am referit la articolul *Domnul Trandafir* din nr. 10/1966 al „Revistei de pedagogie", acesta fiind o reproducere, fără indicarea izvorului, a articolului *Mihail Busuioc* de T. C. Ionescu, din „Revista învăţătorilor şi învăţătoarelor din România", anul I, nr. 8, 1901, p. 235-238.

În partea de jos a catalogului, există următoarea încheiere a consiliului școlar :

„În considerarea notelor de mai sus, consiliul propune ca premianți în (clasa a) II : 1. Ștefănescu Petru. 2. *Busuioc Mihail* (s.n.V.U.)..." Semnează : Titu Maiorescu, Em. Iordăchescu, Șt. Posescu și A. Vasilian.

Prin urmare, M. Busuioc ocupa în clasa sa locul al doilea.

Că a fost apreciat în mod deosebit de către Titu Maiorescu se vede din raportul nr. 12 din 15/27 decembrie 1867. Înaintînd Ministerului Instrucției un tablou de elevii și personalul din internatul școlii pe anul școlar 1866—1867, referitor la cele trei posturi de pedagogi prevăzute în buget, directorul arată că numai unul este ocupat. „Ceilalți doi pedagogi au fost luați dintre elevi și anume d-nii Ștefănescu Petru și *Busuioc Mihail*" — sublinierea noastră, V.U. (Ibidem, dosar 3, 1867, fila 75).

Faptul că a ocupat un post de pedagog, elev fiind, denotă pricepere, energie, destoinicie și tact. Se vede că Titu Maiorescu l-a apreciat ca atare pe viitorul învățător Mihai Busuioc de vreme ce și l-a asociat la conducerea școlii.

La terminarea cursurilor i s-a eliberat diploma de absolvire a școlii sub nr. 25 din 29 iunie 1867, din care se vede că la examenul general din 14—17 iunie 1867 a obținut la religie, pedagogie, gramatică, aritmetică, fizică, aptitudini pedagogice, calificativul *eminența*, la caligrafie, cosmografie și muzica vocală *prima*, iar purtarea a fost notată ca *foarte bună* (Arh. St. Iași, fond 272, dosar 10, 1867. Aici se află cotorul. Există și originalul la tov. Elena Catrinaru, învățătoare pensionară în Pașcani, nepoata lui M.B.).

La 4/16 iulie 1867, școala comunică Ministerului tabloul absolvenților institutului din acel an, în ordinea clasificației, în vederea numirii lor în învățămînt. Mihai Busuioc figurează în acest tabel pe locul al doilea. Raportul se încheie cu următoarea recomandare a lui Titu Maiorescu : „Cei dintîi trei sînt capabili de a ocupa ori clasa I sau a II-a în orașe" (Arh. St. Iași, fond 272, dosar 11, 1866, fila 24).

Faptul că Titu Maiorescu recomandă pe acești trei premianți să fie numiți în oraș și încă la clasa a II-a este deosebit de important, dacă ținem seama de modul cum erau priviți învățătorii pe acea vreme și cum erau ei ierarhizați. Astfel, între învățătorii de la orașe și cei de la sate era mare deosebire, atît în ceea ce privește pregătirea, cît și salarizarea. Nu mai vorbim de condițiile de muncă, incomparabil mai bune la orașe decît la sate. Apoi, predarea la o clasă mai mare presupunea o pregătire superioară — chiar dacă lucrurile nu stăteau tocmai așa — și, implicit, și un salariu mai mare. Din statul de plată pe luna ianuarie 1864 (Ibidem, dosar 9, 1864, fila 7) se vede că învățătorul clasei I era plătit cu 375 lei lunar, învățătorul clasei a II-a cu 465, al clasei a III-a cu 500, iar al clasei a IV-a cu 642,5 lei. *

Mihai Busuioc s-a bucurat așadar în fața lui Titu Maiorescu de o considerație deosebită.

Pe baza diplomei, a fost numit învățător de către Prefectura județului Iași pe ziua de *15 septembrie 1867 la Școala primară din com. Bădeni* (sat vecin cu Tg. Hîrlău), cu salariul de 100 lei lunar (Oficia nr. 11073 din 14 sept. 1867). Funcționează aici pînă la 1 aprilie 1869 (Certificat de funcționare eliberat de Primăria comunei Bădeni sub nr. 1572 din 21 iulie 1883 — Arhiva personală).

În anul 1866, Ministerul Instrucțiunii Publice (prin decizia nr. 11322 din 28 oct. 1866, publicată în Monitorul Oficial nr. 239 din 16/28 noiembrie 1866, pag. 1142) înființase 300 de „școale de model rurale". În vederea ocupării lor, s-au instituit concursuri care urmau să se țină între 15 noiembrie 1866 și 1 ianuarie 1867, la București, Iași, Bîrlad și Craiova. Aceste concursuri s-au tergiversat însă mult timp. S-au ținut de mai multe ori, comunicîndu-se rezultatele la centru, însă de fiecare dată

* Trebuie să precizăm că pe atunci nu exista un criteriu unic de salarizare. Prima încercare de unificare s-a făcut prin Legea din 1883, a lui P. S. Aurelian. Ea nu s-a aplicat însă. Salariile menționate mai sus erau salarii mari, căci avem de-a face cu o școală de oraș și pe cale de a deveni o școală de aplicație. Învățătorii de la țară erau însă prost plătiți : cu 50 lei lunar cei de la școlile de gradul II și cu 90 lei cei de la școlile de gr. I, din care se reducea 10% pentru Casa pensiilor. Ulterior și învățătorii școlii de aplicație au fost prost plătiți, cu 90 lei lunar și apoi, după 1893, cu 150 lei, fără a se mai ține seamă de clasele la care predau. Trebuie să mai avem apoi în vedere că aceste salarii erau în lei vechi, care s-au transformat după reforma monetară din 1867 în lei noi, în raport de 3 la 1. În lei noi, aceste salarii erau: I—125; II—155; III—167 și IV—214.

Ministerul nu lua în considerație aceste rezultate, ceea ce a creat mulți nervi lui Maiorescu.

Profitînd de această tergiversare și ispitit fiind de perspectivele promițătoare ale deciziei, care prevedea înființarea a 100 de posturi (școli) plătibile cu 100 de lei lunar, 100 cu 200 de lei și 100 cu 300 de lei, Mihai Busuioc s-a prezentat și el la concurs pentru unul din aceste locuri. Reușind, Ministerul, cu ordinul nr. 2264 din 4 martie 1869 (arhiva personală a lui M.B.), l-a numit pe 1 aprilie 1869 învățător la Școala de model Pașcani, însă cu un salariu de 70 de lei și 7 bani pe lună. Prin urmare, n-a fost plătit după prevederile deciziei și nici măcar cu salariul pe care l-a avut la Bădeni.

În modul acesta, Mihai Busuioc ajunge învățător la Pașcani, unde va rămîne pînă la sfîrșitul vieții și unde, după aproape douăzeci de ani de apostolat, îl va avea ca elev pe Mihail Sadoveanu.

În 1901 a ieșit la pensie și după aceea a mai trăit unsprezece ani. A murit la *4 septembrie 1912* (Arhiva Primăriei Pașcani, registrele de stare civilă pentru morți pe anul 1912, extr. nr. 175). Mormîntul său se află bine îngrijit în cimitirul din Pașcani, nu departe de mormîntul părinților lui Sadoveanu.

Cine cunoaște bucata *Domnu' Trandafir* și cine știe cînd a fost publicată pentru prima dată, va rămîne cu siguranță surprins — așa cum a rămas și autorul acestor rînduri — cînd va afla că în momentul apariției acestei evocări Mihai Busuioc trăia. (Bucata intitulată mai tîrziu *Domnu' Trandafir* apare pentru prima dată în revista „Albina", an. VIII, nr. 33 din 15 mai 1905 și nr. 35 din 29 mai 1905, sub titlul *Scrisori trimise de un prietin pribeag*).

Vorbind despre zvonul care se răspîndise după inspecția ministrului cum că „domnu" va fi mutat într-un sat peste Siret, Sadoveanu spune: „Dar Domnu nu s-a dus nicăieri; a rămas acolo pe pămîntul nostru; și în pămîntul nostru l-au și îngropat.

I-am văzut mormîntul. O cruce de stejar, înnegrită de ploi; deasupra un brad care fișîie la cea mai ușoară suflare de vînt. Flori sălbatice pe pămîntul negru. Pe cruce, o tăbliță: *„Aici odihnește robul lui D-zeu Neculai Trandafir..."* și celelalte cuvinte nu se mai cunosc, le-au șters ninsorile și ploile" (Revista „Albina", VIII, nr. 35 din 29 mai 1905, p. 940).

Ei bine, la această dată Domnu nu murise. Trăia și a citit cu siguranță și el în rîndurile atît de frumoase ce i-au fost închinate de către fostul său elev.

Faptul nu trebuie să ne mire prea mult, căci un scriitor poate apuca pe căi cu totul diferite, cînd e vorba de realizarea operei sale. Or, Sadoveanu însuși spune: „N-am alimentat notele biografice din cărți, de aceea cele mai multe sînt vagi sau cuprind neexactități" (*Mărturisire*, „Adevărul" din 15 ian. 1937; *Opere*, vol. 20, 1967, p. 97). Rostul unei opere literare, după cum foarte bine se știe, nu este acela de a ne furniza date exacte, ci de a crea anumite sentimente în sufletul nostru, spre a-l trezi, a-l frămînta și a-l mobiliza. Din acest punct de vedere putem afirma că M. Sadoveanu a reușit să înfățișeze cea mai frumoasă figură de învățător din literatura română. Spațiul restrîns nu ne permite să înfățișăm profilul acestui învățător. Atît doar că Mihai Busuioc face parte — așa cum spune M. Sadoveanu — din generația eroică de învățători care, cu mijloace puține au realizat foarte mult.

Întrebarea care se pune este însă alta: exceptînd unele date biografice, confirmă documentele ceea ce spune M. Sadoveanu despre etica profesională a învățătorului său?

Răspunsul nu poate fi decît afirmativ.

Am văzut cum încă din școală apare înzestrat cu un mănunchi de însușiri alese, peste care s-a suprapus influența educativă a directorului și profesorului său, Titu Maiorescu, tocmai în epoca de mare avînt a acestuia. Punînd problema pregătirii învățătorilor de pe înalta poziție de îndrumător al culturii române, avînd la bază o pregătire temeinică și multilaterală și înzestrat fiind cu un remarcabil talent oratoric și cu un desăvîrșit tact pedagogic, Titu Maiorescu a reușit, în cîțiva ani numai, să creeze un profil de învățător adaptat nevoilor societății românești de atunci. Mihai Busuioc este tipul cel mai reprezentativ al epocii maioresciene. Și aceasta se vede atît din modul cum l-a zugrăvit M. Sadoveanu, cît și din cele ce urmează.

Din momentul cînd școala preparandală a trecut de la un an de studii la doi, s-a creat obiceiul ca după un an mulți dintre elevi să părăsească

școala și să plece în învățămînt. Astfel, din seria lui Creangă (1863), după un an, din cei 21 de elevi cîți erau în clasă, 14 au plecat în învățămînt, iar din seria lui M. Busuioc, după primul an, au plecat 9. (v. N. Petrovanu, *Istoricul Școlii normale „Vasile Lupu"*, Anuarul Școlii normale „Vasile Lupu" din Iași pe anul școlar 1927-1928, Iași, 1928, p. 15 și 25).

Deși era orfan de tată și lipsit de mijloace, M. Busuioc a rămas să continue studiile spre a-și desăvîrși pregătirea. A privit, deci, ca și Creangă, cu toată seriozitatea pregătirea sa ca învățător.

După ce a fost numit învățător s-a prezentat la concurs pentru a ocupa o „școală de model". Școala de la Pașcani fiind de gradul II. Prin sîrguința, priceperea și stăruința lui, a ajuns școală de gradul I, iar în 1881 el a reușit să obțină titlul de *învățător definitiv* (Ord. Min. Cult. și Instr. nr. 14.226 din 6 oct. 1885, arhivă pers.), lucru de loc ușor pe vremea aceea.

Mihai Busuioc a fost apreciat nu numai ca elev, în școală, și nu numai de către Titu Maiorescu — ceea ce ar fi fost suficient. A fost apreciat de asemenea și de colegii din învățămînt, mai ales ca un învățător bine pregătit. Revista științifică și literară „Asachi", de la Piatra Neamț, condusă între alții și de către Calistrat Hogaș, îi publică un articol intitulat *Din teza unui învățător* (anul III, nr. 8 din iulie 1884, p. 1259-1261). Subtitlul, *Teză la conferință*, ne arată natura lucrării. E un rezumat al unei teze pe care a susținut-o în ziua de 3 august 1883 la conferințele generale ale învățătorilor, care aveau de scop „ameliorarea cunoștințelor dobîndite de învățători, precum și a metodului de predare a diferitelor obiecte de învățătură". (O circulară a Min. Instr. către revizori, Monitorul Oficial nr. 155 din 14/26 iulie 1872, p. 927).

În teza sa, expune, definește și explică o serie de noțiuni din pedagogie, care interesau în acea epocă corpul didactic primar.

Faptul dovedește atenția de care s-a bucurat Mihai Busuioc în rîndurile corpului didactic.

Prin pregătirea și comportarea sa și prin atașamentul față de copii și popor, el a reușit să-și creeze un rost și în societatea pășcănenilor. Astfel, în 1899 îl găsim vicepreședinte al Consiliului comunal, multe din actele de stare civilă purtînd semnătura sa, iar în 1904 îl aflăm printre epitropii bisericii din Pașcani, demnitate care se acordă de către enoriași numai oamenilor care se remarcă prin energie, pricepere și corectitudine. Biserica, zidită în 1764 de către familia Cantacuzino, a fost refăcută în 1904. Cu această ocazie, în mozaicul de la intrare s-a gravat numele celor trei epitropi prin grija cărora s-a efectuat reconstrucția, printre care stăruie și astăzi, vizibil și deslușit, numele lui Mihai Busuioc.

Cu convingerea că am aruncat o lumină asupra acestui personaj din opera sadoveniană, încheiem cu precizarea că Mihai Busuioc face parte din primele generații de învățători formați de Școala normală „Vasile Lupu" din Iași, acea școală care, prin directorii și profesorii ei străluciți, a dat în curs de mai bine de un secol cîteva mii de învățători pregătiți astfel, încît au fost în stare să aducă o substanțială contribuție la dezvoltarea învățămîntului primar din România și la lupta pentru împrăștierea întunericului și mizeriei în care zăceau masele populare și pentru instaurarea unei orînduiri bazate pe omenie. Merite pentru care s-ar cuveni să se sărbătorească cu fastul cuvenit și al ei *centenar* de existență. Aceasta cu atît mai mult, cu cît este cea mai veche școală normală din vechiul regat.

CURENTE ȘI ORIENTĂRI SOCIOLOGICE CONTEMPORANE în problemele educației și învățământului

Lector univ.
ACULIN CAZACU

În ultimii 10—15 ani au apărut numeroase lucrări de sociologia educației și învățământului, a căror prezență marchează nu numai interesul pur științific, pentru procesele educaționale, ci și o încercare de a explica multe dintre fenomenele și procesele contradictorii la care sînt supuse sistemele de învățămînt din numeroase țări, de a oferi o perspectivă asupra evoluției relațiilor educaționale. De asemenea, largile mișcări de tineret (îndeosebi cel studios) produse în multe țări ale lumii în anii din urmă au atras atenția oamenilor de știință asupra dificultăților accentuate pe care le întîmpină numeroase regimuri de educație contemporane.

Interesul pentru problematica sociologică a educației s-a exprimat și în organizarea unei mese rotunde la cel de al VI-lea Congres mondial de sociologie (Evian, 1966). Prezidată de Andrew Pearse, sociolog britanic care în prezent lucrează în Chile, această masă rotundă a dezbătut 32 de comunicări; prin conținutul lor aceste comunicări au oferit, mai degrabă, prilejuri de problematizare, decît soluții. Această împrejurare este totuși de reținut, ea putînd fi semnificativă în privința unora dintre principalele orientări sociologice în analiza fenomenelor și proceselor educaționale din societatea contemporană. Ne referim, în acest sens, la dezbaterea unor teme privind problemele interne ale sistemului de învățămînt (evaluarea programelor de studiu, a obiectivelor educației — Albert E. Gollin, V. Isambert-Jamati, Jaqueline Chobaux), instrucția și structura de clasă a societății (contradicția dintre exigențele morale ale ideologiei democratice oficiale și funcționarea efectivă a sistemului de învățămînt francez — Pierre Bourdieu, barierele care stau în fața accesului tinerilor din „clasele inferioare" la forme superioare de educație — O. Lewandowski, Monique Saint-Martin, Noelle Bisseret), disfuncționalitățile educației (Peter Heinz), neconcordanța între valoarea unor planuri de dezvoltare a învățămîntului și natura deciziilor politice luate în acest sens (Marshall Wolfe), problemele diferitelor grade de învățămînt după mediul lor de existență (rural, îndeosebi) și altele. Iată deci o gamă de teme care, laolaltă, nu au putut reprezenta pe deplin principalele orientări din sociologia contemporană a educației și învățămîntului, dar au marcat un pas înainte pe linia precizării unei problematici specific sociologice a educației, chiar dacă multe dintre ele au constituit reculuri de conjunctură la dificultăți sensibil discutabile ale sistemelor de învățămînt din diferite țări. Nu-i mai puțin interesant de remarcat că recentul Congres mondial de sociologie (Varna, septembrie 1970) a cuprins în programul său, predominat de ideile sociologiei prospective, două grupe de lucru, consacrate una sociologiei educației și cealaltă sociologiei tineretului.

1. Literatura sociologică și, într-un timp, mai ales cea pedagogică au pus în circulație conceptul de *sistem de acțiune educativă*, încercîndu-se prin aceasta configurarea caracterului dirijat și conștient al procesului educațional și încadrarea sa în ansamblul activităților sociale sistematice, constituite pe tra-

iectul scop — acțiune — rezultat. Echivocitatea conceptului și relativa sa inadecvare la domeniul extrem de complex, greu codificabil și programabil al educației, a ieșit în evidență mai ales prin reducția ce i-a fost impusă în registrul științelor pedagogice (sistemul de acțiune educativă fiind considerat simplist, doar ca un sistem de *obiective* și de *mijloace* adecvate idealului educațional). Se simțea nevoia unei reacții explicative, de tip sociologic, căci *sistemul de acțiune* se întemeiază — în fond — pe cadrul social al realizării educației și în limitele spațiului de variație pe care îl permite acesta (fiind determinat istoric). S-a încercat, de aceea, aplicarea la analiza educației a *teoriei analizei sistemelor*, dezvoltată cu precădere în domeniul economiei și legată de numele economistului american de origine rusă M. V. Leontiev. Au apărut numeroase lucrări în această direcție, cele mai multe elaborate sub egida Institutului internațional de planificare a educației, institut creat în 1963, la Paris, de către UNESCO. Lucrarea care exprimă clar această poziție aparține chiar directorului acestei instituții — Philip H. Coombs — și se intitulează sugestiv *Criza mondială a educației* [1].

Arătînd că supunerea educației contemporane la un examen critic presupune abordarea sistemului de învățămînt ca „ansamblu structurat, ale cărui diverse elemente acționînd și reacționînd unele asupra altora fac să apară „indicatori" care exprimă modul de desfășurare a acestor interacțiuni" [2], Philip H. Coombs definește sistemul de educație astfel : „Precizăm aici că, prin „sistem de educație", noi nu înțelegem doar ansamblul diferitelor nivele și tipuri de învățămînt (primar, secundar, postsecundar, general și specializat), ci, de asemenea, toate programele și procesele organizate de educație și de formare, care se atașează învățămîntului propriu-zis și pe care le denumim „educație nonșcolară" : propaganda industrială și agricolă, alfabetizarea funcțională, formarea în întreprinderi și în cursul muncii, extensiunea universitară, cursurile de reciclaj profesional, programele speciale pentru tineri etc." [3]. Concepînd educația ca sistem și anume ca sistem deschis (deci comportînd zone de intrare — „input-uri" și zone de ieșire — „output-uri"), adepții teoriei sistemelor aplicate la educație socotesc că sociologia educației cuprinde trei subdiviziuni principale :

1. Sociologia institutiilor și procesului intern de educație (funcționarea sistemului propriu-zis).

2. Sociologia intrărilor în sistem (ceea ce necesită analiza funcțiilor educative ale familiei, a rolului structurii de clasă a societății în direcționarea accesului la educație și a mediului social extrașcolar, ca mediu formativ).

3. Sociologia ieșirilor din sistem (ceea ce necesită studierea nevoilor sociale de cadre calificate și a raportului dintre dezvoltarea social-economică și sistemul de învățămînt).

O astfel de abordare ar permite (și, de altfel, ar și impune) o evaluare a sistemului de educație, prin prisma adecvării sale la „cererea socială de educație". Ph. H. Coombs socotește, de altfel, că raportul fundamental care există între cerința socială de educație și aptitudinea sistemului de învățămînt al unei țări de a satisface această cerere este indicatorul principal care permite să se emită o judecată de valoare asupra sistemului [4]. El adaugă însă și un alt indicator, constituit printr-o raportare a sistemului de educație la permeabilitatea spațiului social și reprezentat de măsura în care structurile socio-profesionale ale societății își integrează produsul principal al educației, forța de muncă instruită. Prin „fluxul" său de ieșire, racordat structurilor socio-profesionale ale societății, sistemul de educație devine o premisă, cea mai importantă, a integrării sociale a noilor generații.

Această viziune, fără îndoială realistă și permeabilă la determinări cantitative, la calculul unor serii multiple de indici ai eficienței sociale a educației, este tot mai mult prezentă în lucrările mai recente de sociologie a educației. Avantajele sale (ca și minusurile sale) au trezit multe dispute pro și contra și — ca reacție a adepților săi — apar numeroase lucrări consacrate unor aspecte particulare, dar evident cosubstanțiale cu viziunea în integralitatea ei. Se abordează, mai cu seamă, problematica planificării învă-

[1] Philip H. Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1968.
[2] Philip H. Coombs, *Op. cit.*, p. 22.
[3] *Idem*, p. 23—25.
[4] *Idem*, p. 41.

ţămîntului şi cea a economicităţii acţiunii educaţionale [5].

2. Aplicarea teoriei sistemelor la analiza sociologică a educaţiei se dovedeşte a fi mai mult un punct de plecare, de ordonare într-o matrice explicativă a datelor şi aspectelor atît de diverse pe care le comportă educaţia. Această orientare se întîlneşte în cele din urmă, cu o alta, pornită dinspre economia politică şi care vizează cu precădere *problematica eficacităţii sociale a educaţiei*. Transferul de metode, indicatori, indici şi concepte din economia politică în sociologia educaţiei se realizează masiv din această perspectivă. Orientarea economistă este ea însăşi extrem de eterogenă, dar datele de care dispunem ne permit totuşi să distingem cîteva curente mai reprezentative în cadrul ei :

a) Este vorba, în primul rînd, de contribuţia mai mult de natură metodologic-generală pe care o aduc unii economişti englezi, îndeosebi John Vaizey, autorul cunoscutei lucrări *The Economics of Education*, apărută la Londra, în 1962. Urmărind să definească domeniul viziunii economice asupra educaţiei. viziune care nu se constituie *stricto-sensu*, în planul analizei economice, ci are multiple implicaţii în planul relaţiilor sociale, John Vaizey porneşte de la o întrebare fundamentală : educaţia este consumaţie sau investiţie, bun public sau bun privat ? Este o întrebare de al cărei răspuns depinde — evident — tratarea educaţiei prin prisma funcţiilor şi implicaţiilor sale economice. Ea face obiectul celor mai multe lucrări care se înscriu în această orientare şi care — de regulă — găsesc un răspuns favorabil abordării economice. Este, de fapt, şi ceea ce face sociologul şi economistul englez, tratînd pe larg, cu multe trimiteri la istoria doctrinelor şi practicilor economice (inclusiv, şi corect, la Marx), concepte ca „rentabilitatea educaţiei", „cheltuielile pentru educaţie", „productivitatea educaţiei", „forţa de muncă", „educaţia şi creşterea economică" şi altele.

b) Un alt curent, în cadrul căruia apar mai ales străduinţa generalizării unor experienţe naţionale şi preocuparea pentru calculul concret al eficacităţii social-economice a educaţiei este reprezentat de unii economişti şi sociologi sovietici. Am aminti, astfel, pe S. Strumilin [6], V. E. Komarov [7], G. S. Anodin [8], F. L. Blincevski, O. D. Gubareva, V. P. Eliutin şi alţii. Economiştii sovietici au supus unei analize atente problematica eficacităţii economice a educaţiei, urmărind cu precădere raporturile ce se stabilesc între cheltuielile pentru educaţie şi volumul produsului naţional brut. De asemenea, am aminti interesanta lucrare a unui colectiv de autori — V. Jamin, E. Monoszon, V. Severţev şi K. Nojko — intitulată *Planification de l'éducation en URSS* şi apărută sub egida I.I.P.E. (UNESCO, 1967). Interesează, îndeosebi, în această lucrare, încercarea de a elabora formule şi moduri de calcul care să permită — pornindu-se de la datele statistice existente — o *determinare previzională a necesarului de forţă de muncă* pentru diferitele domenii ale economiei naţionale, determinare care ar sta la baza politicii şcolare şi a planificării pe termen lung a învăţămîntului, în conformitate cu cerinţele vieţii sociale şi economice.

c) În sfîrşit, am remarca preocupările asemănătoare ca tip cu cele din U.R.S.S., dezvoltate de unii sociologi şi economişti americani, ca Th. W. Schulz [9], M. J. Bowman [10] sau

[5] Citäm în acest sens lucrări ca : Ph. H. Coombs, *Qu'est-ce que la planification de l'éducation ?* ; R. Poignant, *Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale* ; F. Harbisson, *Planification de l'éducation et développement des ressources humaines* ; J. Hallak, *Coûts et dépenses en éducation* şi altele, apărute în seria : *Principes de la planification de l'éducation*, publicată sub egida UNESCO, 1969.

[6] S. Strumilin, *Aspects économiques de l'énseignement en URSS*, în „Revue internationale des sciences sociales" 4/1962.

[7] V. E. Komarov, *Varions questions of planning the training of specialists for the national economy*, in „Planned Economy", 9/1957. *Training of specialists for the national economy*, in *Questions of Socialist reproduction*, edited by I. A. Kronrod, M., 1958.

[8] G. S. Anodin, *Determination of the demand for specialists in industry : experience of the coal industry*, M., 1959 (trimiterile la subsolurile 7 şi 8 sînt efectuate după versiunea engleză *Readings in the economics of Education*, UNESCO, 1968.

[9] T h. W. Schultz, *Investment in man ; an economists's view ; Education and economic growth : resources entering into education ; Education and economic growth ; return to education* şi altele.

[10] M. J. Bowman, C. A. Anderson *Concerning the role of education in development ; Human capital : Concepts and measures* şi altele.

H. S. Parnes[11], dar care diferă mult sub aspect metodologic și general-teoretic de cele ale economiștilor marxiști, însuși sistemul economic de referință (și conceptele corespunzătoare) fiind abordat de pe poziții cu totul altele decît cele ale economiei politice marxiste. Cercetările americane au reușit, totuși, să ajungă la elaborarea unor „strategii-tip" pentru determinarea eficacității social-economice a educației și să avanseze serii multiple de propuneri de natură organizațională, menite să contribuie la amplificarea rentabilității globale a educației.

Soluțiile acestea au, desigur, o valoare ameliorativă temporară și nu una global-rezolutivă, căci dificultățile sistemelor burgheze de învățămînt sînt rezolvabile doar în măsura în care sistemul social pe care se desfășoară este supus unei revoluționări radicale.

În linii generale, toate orientările economiste în sociologia educației și învățămîntului vizează o gamă largă de probleme cum ar fi: raportul dintre educație și dezvoltarea social-economică, dezvoltarea economică, instrucția elementară și piramida școlară, formarea capitalului uman, contribuția educației la generarea venitului național, formarea specialiștilor și condițiile utilizării lor sociale[12] (criza de specialiști, inflația de specialiști, șomajul „diplomat" etc.), resursele sociale și valoarea economică a educației[13], planificarea economică și planificarea educației și altele.

Analiza educației prin prisma teoriei sistemelor și orientarea economistă reprezintă tendințe predominante în sociologia contemporană a educației și învățămîntului. Corespunzător, problemele utilizării și integrării sociale a tineretului sînt privite mai mult sub aspectul variantelor socioprofesionale ale procesului. Se operează în acest sens, de cele mai multe ori, o reducțiune, după opinia noastră nejustificată, a integrării sociale la integrarea profesională. Vom vedea, de altfel, mai departe, că există și o reacție inversă a multor sociologi (unii dintre ei orientați spre psihologie și antropologie socială), chiar americani, care refuză optica oarecum pragmatică a economiștilor, punînd accent pe analiza triunghiului integrator, societate — cultură — personalitate.

3. O altă serie de orientări în sociologia contemporană a educației și învățămîntului are ca trăsătură dominantă analiza educației prin prisma raporturilor care se stabilesc între factorii implicați în actul educațional, fie cei specializați (școlari), fie cei nespecializați (aparținînd mediului social extrașcolar). Se apelează, în acest sens, la unele „concepte-pîrghie", cum ar fi cele de „mediu", „influență", „stimulent social". „Sociologia educației — scriu R. Merton, S. Bloom și N. Rogoff — urmărește să determine natura mediului social și psihologic constituit prin școală, să măsoare influența pe care o exercită acest mediu asupra elevilor pe tot parcursul formării lor: acumularea de cunoștințe, adoptarea de atitudini sau elaborarea unei scări de valori. Ea comportă, de asemenea, studiul sistematic al presiunilor externe care acționează asupra școlii și care își au curs fie în exigențele și problemele diferitelor profesiuni, fie în cerințele noi ale societății" [14].

4. La fel, pornindu-se de la premisa că educația nu este o emanație inconștientă a mediului social sau un act psihoindividual, ci că ea comportă o serie de acte „de socializare conștientă și voit făcute de către adulții deja socializați asupra generațiilor nonsocializate, într-un mediu social, cu ajutorul unei tehnici speciale și conform idealului de om al unei societăți reale" [15], unii definesc sociologia educației ca analiză a faptelor de ideal, a faptelor de „fiziologie" și a celor de „anatomie" care se intersectează în relația educațională *.

Este de reținut — în legătură cu aceste orientări — gama de interesante studii efectuate în cadrul Institutului de cercetări sociale aplicate din Oslo,

---

[11] H. S. Parnes, *The meaning of educational needs* (toate trimiterile de la 1, 2, 3 se fac la volumul *Readings in the Economics of Education*, UNESCO, 1968).

[12] Am aminti aici lucrarea lui P. Jaccard, *Sociologie de l'éducation*, Paris, 1962.

[13] Vezi Th. W. Schultz, *The Economic Value of Education*, New-York Londra, Columbia University Press, 1964.

[14] R. Merton, S. Bloom, N. Rogoff, *Studies in the Sociology of Medical Education*, Columbia University, New-York, 1956.

[15] I. H. Baltacioglu, *Introduction à la sociologie de l'éducation*, în „Revue internationale de sociologie", vol. 1, nr. 2—3, 1957.

* Prin fapte de fiziologie înțelegîndu-se faptele sociale care țin de moravuri, de obiceiuri, de rutina socială, iar prin faptele de anatomie — numărul, densitatea și concentrarea instituțiilor de educație.

condus de Natalie Rogoff (mult timp colaboratoare a lui R. Merton în S.U.A.), asupra structurii educaţionale a mediilor sociale diferite, în special a mediilor urbane. Analiza, desfăşurată la Oslo, a urmărit determinarea punctelor şi cotelor de concentrare a tinerilor (cum ar spune E. Durkheim, determinarea „densităţii morale" a grupurilor) în spaţiul oraşului, în timpul lor liber, comparîndu-se „culturograma," astfel obţinută cu structura şi dispunerea reală în spaţiu a instituţiilor de cultură existente în oraşul Oslo. Această investigaţie a permis, astfel, avansarea unor propuneri ameliorative care să conducă, prin aplicarea lor, la armonizarea preferinţelor şi exigenţelor culturale ale tinerilor cu posibilităţile instituţionale de satisfacere a acestora [16].

5. O gamă variată de probleme, multe dintre ele plasate la graniţa dintre sociologia educaţiei şi sociologia tineretului, sînt dezbătute de sociologii vest-germani (dintre care sînt de reţinut nume ca Helmut Schelsky [17], F. H. Tenbruck [18], E. Lemberg) sau de cei austrieci (L. Rosenmayr, Henri Kreutz). În genere, sociologia educaţiei urmăreşte, în viziunea lor, determinarea, pe baza unor cercetări empirice, a unor corelaţii complexe privind: a) raportul dintre şcoală şi societate; b) sistemul şcolar şi mobilitatea socială şi socioprofesională; c) poziţia socială şi personalitatea profesorului; d) clasa de elevi ca grup social; e) poziţia şi comportamentul elevilor faţă de valorile culturale ale societăţii şi faţă de anumite probleme sociale şi politice din contemporaneitate etc.

6. Problematica sociologică a educaţiei se dezvoltă astăzi în mare măsură şi de pe poziţii care aparţin sistemului de referinţă al ştiinţelor pedagogice, îndeosebi al pedagogiei generale.

Ne referim, în acest sens, la orientările *comparativiste* şi înclinate spre *psihosociologie*, depistabile în mai multe lucrări de pedagogie generală, dar în special în *Tratatul de pedagogie* al lui René Hubert [19]. „Sociologia educaţională — scrie René Hubert — este studiul comparativ al condiţiilor de funcţionare a diferitelor sisteme şcolare, al modului în care ele se adaptează la circumstanţele generale ale mediului social şi contribuie la menţinerea sau, dimpotrivă, la transformarea lor" [20]. Aceasta este latura comparativistă căreia pedagogul francez îi adaugă o alta, de natură psihosociologică, atunci cînd scrie că trebuie să admitem şi o *sociologie şcolară* al cărei obiect ar fi grupele supuse în mod colectiv acţiunii educative şi acţiunile multiple care se produc fie între elevi, fie între elevi şi profesori. Această „sociologie în miniatură" se întîlneşte direct cu descrierea interpsihologică a grupelor şcolare [21]. Pe această din urmă latură, sociologia şcolară se apropie mult de sociometrie, de analiza structurii şi dinamicii grupurilor mici, implicit a microgrupurilor şcolare.

7. Delimitarea obiectului de cercetare al sociologiei educaţiei şi învăţămîntului este realizată, în unele lucrări, pornindu-se de la studiul compartiv al funcţiunilor, structurii şi relaţiilor educaţiei cu realitatea socială-globală în diferite societăţi. Aşa procedează, de pildă, A. H. Halsey [22], socotind că sociologia educaţiei trebuie să supună analizei funcţia educaţiei de a transmite cultura de la o generaţie la alta (permiţînd, astfel, indivizilor un acces integrativ în societate), modul în care este organizată educaţia în diferite societăţi (structurile verticale şi orizontale ale sistemelor de învăţămînt), locul educaţiei în structura de clasă a societăţii şi rolul său în distribuirea indivizilor în societate (în asigurarea „şanselor în viaţă"). Distingînd între funcţiile universale ale educaţiei (a — transmiterea culturii şi b) formarea personalităţii sociale) şi funcţiile diferenţiate ale acesteia, Halsey îşi propune o abordare a specificităţii actului educaţional (în sens general) în ceea ce numeşte el

[16] Vezi lucrările simpozionului internaţional *Value Orientation of the Youth in Contemporary Society* (Comparative Research of Youth sub-Groups), Liblice-Praga, Cehoslovacia, 10—14 noiembrie 1969, simpozion la lucrările căruia a participat şi autorul rîndurilor de faţă, luînd cunoştinţă direct de cercetările întreprinse de Natalie Rogoff şi colaboratorii săi din Oslo.

[17] Helmut Schelsky, *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg, 1957; *Die skeptische Generation*, Köln und Opladen, 1958.

[18] F. H. Tenbruck, *Jugend und Gesellschaft*, Freiburg, 1962.

[19] René Hubert, *Traité de pédagogie*, P.U.F., Paris, 1959.

[20] *Idem*, p. 11.

[21] *Ibidem*.

[22] A. H. Halsey, *The Sociology of Education* (în N. J. Smelser, *Sociology: An Introduction*, Wiley International Edition, John and Sons, Inc., New-York, London, Sydney, 1967).

„societatea primitivă" și „societatea tehnologică".

Astfel, sîntem introduși nu numai în coordonatele sociologiei educației, ci și în problematica detaliată a acesteia, ca studiu comparativ al educației în tipuri distincte de societăți. Prima problemă care se pune este aceea a particularităților moștenirii socio-culturale transmise prin educație. Funciarmente *genetică* în societatea primitivă, această moștenire este elaborată și servită tot mai mult de specialiști în societatea „tehnologică" modernă. Aceasta face ca educația să devină astăzi unul dintre „agenții selectivi centrali" în raportul dintre indivizi și întrebuințarea lor socială. Astfel stînd lucrurile, epoca modernă coincide în viziunea lui Halsey cu o schimbare radicală a caracterului tradițional al educației. Avînd, în principal, în epocile trecute, rolul de a *păstra* și *conserva* cultura dobîndită (conținutul educației fiind echivalent cu cultura globală a societății), educația devine, în epoca industrială actuală, domeniul de *răspîndire* și *inovare culturală*. Această schimbare de accent nu este una pur singulară, căci ea atrage după sine consecințe sociale multiple, dintre care cea mai importantă este aceea a împletirii procesului de transmitere diferențiată a culturii cu procesul de expansiune a cercetării științifice. Ridicarea științei la rangul de activitate instituționalizată și penetrarea ei puternică în sistemul de învățămînt, spune Halsey, are consecințe extrem de puternice pentru fiecare nouă generație. Se impune tot mai mult, ca atare, o *selecționare riguroasă a indivizilor* prin multiple instituții formale, instituții care sînt „agenți strategici ai socializării", în trecerea integrativă a copilului de la starea de „comunitate" la starea de „societate". În acest fel, *socializarea noilor generații*, proces educativ fundamental, asupra căruia s-au oprit numeroși sociologi și psihologi, de la E. Durkheim [23] pînă la Jean Piaget și alții, are ca revers, în epoca contemporană, *stratificarea socială și distribuirea indivizilor în cadrele diviziunii sociale a muncii*. Aceasta îl face pe Halsey să definească educația din perspectivă sociologică și ca un tip de *selecție ocupațională*, chiar dacă ea contribuie alături de integrarea indivizilor în structura schimbătoare a rolurilor specializate și la integrarea lor în sistemul comun și global al valorilor socioculturale. Firește că aceste mutații generale produse în structura, caracterul și funcțiile educației contemporane nu exclud existența unor moduri variabile de realizare a lor în sistemele educaționale (= de învățămînt), atît de diferite de la o țară la alta, de la o orînduire socială la alta. Acest aspect nu-i scapă lui Halsey, deși el, ocupîndu-se în treacăt de sistemul de educație sovietic, îi atribuie acestuia, eronat, o funcție unidimensională : aceea de a fi doar un instrument politic în mîna statului, pentru atingerea obiectivelor construcției societății comuniste. Trecînd, pe această linie de gîndire, la analiza unor aspecte ale școlii americane, Halsey face apel la Talcott Parsons și la cîteva dintre ideile sale asupra educației [24]. Școala americană are, astfel, două funcții principale :

a) cea de *socializare*, de „dezvoltare în indivizi a potențelor și capacităților care sînt esențialmente pretrebuincioase, prin forța lucrurilor, pentru exercitarea rolului lor în viitor" și

b) cea de *selecție*, de „alocare a resurselor umane înăuntrul societății de către lumea adulților".

Consecvent concepției sale sociologice generale, Parsons pune un accent exclusiv pe funcții în dauna determinărilor cauzale. Intrînd în analiza detaliată a funcțiilor educației, el definește potențele ce trebuie formate ca fiind distribuite atît în raport cu valorile comune ale societății, cît și în raport cu performanța de specializare a rolului. La rîndul lor, capacitățile sînt un fel de dibăcii necesare pentru a atinge un rol sau a realiza întîlnirea așteptărilor altora cu respectarea responsabilității comportamentului.

Realizîndu-se, în principal, prin școală, educația va trebui să-și exercite în așa fel funcțiile, încît să facă să predomine realizarea individului în dauna neangajării, universalismul în dauna particularismului, specificitatea în dauna dispersării și afectivitatea neutralizată în dauna afectivității explozive, globale. Aceste considerații generale, care privesc funcțiile educației în afara determinărilor cauzale se întîlnesc însă la Parsons și cu unele considerații pertinente despre *selecția* pe care o reprezintă educa-

[23] Educația — scrie E. Durkheim — este o „socializare metodică a tinerei generații".

[24] Este citată, în speță, lucrarea lui T. Parsons, *The School class as a Social System. Some of Its Functions in American Society* (în vol. editat de J. Floud și C. A. Anderson, *Education, Economy and Society*, Free Press of Glencol, New-York, 1961, p. 435—455).

ția (cu aplicare, mai ales, la pasajul despre școlile secundare). El consideră, în acest sens, că integrarea indivizilor în diferite tipuri de școli nu se realizează doar în raport cu valorile interne ale sistemului de învățămînt, ci în raport cu diferențele care rezultă din inegalitățile provenite din distribuția claselor sociale.

A. H. Halsey dezvoltă, așadar, un șir de idei care conturează sociologia educației ca un studiu comparativ al educației în societăți diferite, accentul căzînd pe specificitatea ei în societatea industrială contemporană. Este, desigur, un mod de a gîndi, de a fi luat în considerație, dar, în același timp, pasibil de tratare critică, mai ales în ceea ce privește determinarea concret istorică, după tipul de orînduire socială, a educației, caracterul de clasă al învățămîntului și altele, aspecte care îi scapă lui A. H. Halsey.

8. O altă orientare, reprezentată cu precădere de P. W. Musgrave[25], pornește de la definirea sociologiei educației ca „studiu global al raporturilor dintre educație și societate ca întreg". Din acest punct de vedere, educația este raportată succesiv la anumite componente ale societății, cele mai importante fiind, după Musgrave, *familia, clasele sociale* și *economia*. Ea este raportată, apoi, în măsura în care se constituie ca sistem instituțional, la alte instituții sociale, ceea ce presupune analiza rolului educației în balanța dintre stabilitate și schimbare, în realizarea democrației, în asigurarea necesarului de forță de muncă calificată și altele. În sfîrșit, analiza sociologică a educației trebuie să aibă în vedere și poziția cadrelor didactice în raport cu sistemul școlar în genere și în raport cu grupul școlar particular în speță.

Pornind de la modul în care tratează Parsons familia (ca tip special de microgrup), în care rolul tatălui se referă mai degrabă la sarcini (fiind „instrumental"), iar rolul mamei, centrat pe emoții, este mult „expresiv", Musgrave dezvoltă o seamă de idei sociopedagogice despre rolul familiei în realizarea educației, în modelarea personalității. Ele prezintă mai puțin interes pentru noi, căci se limitează îndeosebi la aspecte de natură *metodică*, foarte generale și aplicabile în orice sistem de referință. Mult mai revelatoare ni se par considerațiile sale despre raportul dintre educație și structura de clasă a societății. Propunîndu-și o tipologie a „stratificărilor sociale ale educației", sociologul englez se lovește însă de mari dificultăți atunci cînd examinează posibilitatea definirii claselor sociale. Făcînd trimiteri largi la Marx (căruia îi contestă, de altfel, fără argumente temeinice, validitatea opticii sale asupra claselor sociale, ca neavînd valoare predicativă prin nesesizarea procesului de naștere a unei „clase de mijloc") sau la sociologi actuali, ca R. Dahrendorf, S. M. Lipset, R. Bendix și alții[26], P. W. Musgrave propune o variantă de definire a claselor sociale prin luarea în considerare a trei factori caracteristici : venit și ocupație, statut social și modul de realizare a puterii (cea politică, îndeosebi). El nu se dovedește a fi original în această privință, înscriindu-se în rîndurile reprezentanților teoriei nemarxiste despre egalizarea nivelurilor pe clase, despre dispariția deosebirilor de clasă în societățile occidentale actuale.

Educația, scrie el, este unul dintre factorii de mobilitate între diferitele nivele ale stratificării sociale, chiar dacă fiecare strat social are cultura sa proprie sau o subcultură specifică în ansamblul culturii societății. El vorbește despre o anume *egalizare a posibilităților social-educaționale* pentru copiii proveniți din diferite straturi sociale. Ceea ce face însă ca aceste posibilități să nu se transforme întotdeauna în realități corespunzătoare stă nu în inegalitatea obiectiv-situațională a claselor, ci în existența unor diferențe sensibile între *coeficienții de inteligență*, calculabili la copiii dintr-o clasă sau alta. Pornind de la premisa că „clasele sociale sînt subculturi în cadrul cărora există diferite tipare ale învățării" și că „învățarea specifică clasei afectează trei concepte psihologice — personalitatea, percepția și gîndirea" ceea ce face ca tinerii din fiecare clasă să aibă, „șanse variate de a reuși la școală"[27], P. W. Musgrave socotește că la copiii proveniți din straturile mai înalte ale societății coeficientul de inteligență este mai ridicat, ceea ce explică și accesul lor mai rapid și mai larg la forme superioare de educație. El substituie, așadar, inegalitățile obiective ale șanselor școlare din societatea burgheză, printr-o condiționare psihologică unilaterală pe

[25] P. W. Musgrave, *The Sociology of Education*, London, 1967.

[26] Respectiv, la lucrările : R. Dahrendorf, *Class and Class conflict in an Industrial Society*, London, 1959 și S. M. Lipset, R. Bendix, *Social Mobility in Industrial Society*, London, 1959.

[27] P. W. Musgrave, *Op. cit.*, p. 81.

care o transformă în factor explicativ general. Eroarea este evidentă, iar sensul explicațiilor este clar apologetic.

Trecînd, mai departe, la analiza raportului dintre educație și economie, Musgrave sesizează o realitate efectivă: rolul crescînd al educației în creșterea economică. „Calitatea oricărui sistem educațional — scrie el — trebuie să depindă întotdeauna, în mare măsură, de bunăstarea economică a țării respective. Totuși, în mod paradoxal, în măsura în care o țară se transformă într-o societate industrială avansată, sistemul educațional încetează a mai fi determinat de situația economică și devine un factor determinant al ratei de dezvoltare economică a țării respective. Educația nu mai este un agent neutral, ci unul cauzal (cauzativ)" [28]. Sociologia educației va tinde astfel spre determinarea măsurii în care educația este un tip de activitate socială cu implicații în nivelul economic al unei țări sau al alteia. Ideea este de reținut, eliminîndu-i însă tenta exclusivistă și considerînd că între *economic* și *educațional* se stabilesc raporturi și condiționări reciproce, sensuri acționale interferente.

Funcțiile educației sînt tratate de P. W. Musgrave și într-un plan mai larg, el nedeosebindu-se, din acest punct de vedere, de alți sociologi ai educației. Astfel, alături de funcția economică (practic concretizată în asigurarea cantității și calității de forță de muncă necesară societății), el înscrie și funcții generale, cum ar fi cea de *transmitere a culturii societății* sau cea de *formare a inovatorilor*. El se apropie astfel de optica lui A. H. Halsey, mai ales atunci cînd tratează și o altă funcție, cea a *selecției sociale*. P. W. Musgrave vorbește însă și de o altă funcție, cea politică, prin intermediul căreia educația contribuie: a) la formarea conducătorilor politici și b) la asigurarea adeziunii politice a noilor generații la sistemele politice actuale. Educația trebuie, deci, să contribuie la menținerea echilibrului politic al societății, ceea ce echivalează cu rolul său conservativ și, dacă avem în vedere și conținutul actului educativ, apologetic.

P. W. Musgrave, A. H. Halsey, ca și alți sociologi burghezi ai educației, operînd o analiză adesea detaliată și nuanțată a structurii, caracterului și funcțiunilor educației în societate, concluzionează în cele din urmă de pe poziții conservatoare, căutînd argumente care să susțină valoarea sistemului burghez de educație, posibilitatea școlii burgheze de a servi optimal societatea capitalistă contemporană și de a satisface exigențele tuturor categoriilor și straturilor sociale.

* * *

Studiul de față nu are pretenția de a fi epuizat analiza curentelor și orientărilor sociologice contemporane referitoare la problemele educației și învățămîntului. Facem rezervele cuvenite și asupra modului în care am clasificat orientările expuse. În încercarea noastră ne-am orientat, în primul rînd, după *obiectul de cercetare* definit de autorii supuși analizei, fără a pierde din vedere și distincțiunile ce se pot face după *modul de abordare* a problemelor (vizibile mai ales în ceea ce privește problematica integrării sociale a tineretului).

Lipsa unor lucrări ample de sociologie marxistă a educației și învățămîntului, ca și dificultățile efective de informare din literatura de specialitate de peste hotare constituie impedimente serioase. Precizăm, de asemenea, că ne-am referit cu precădere la lucrări teoretice fundamentale și la autori care se bucură de o mare atenție și mai largă circulație, lăsînd la o parte *cercetările empirice propriu-zise*, extrem de variate, ale căror rezultate sînt expuse în numeroase reviste de specialitate de peste hotare. Participarea la o serie de reuniuni științifice internaționale și informația livrescă ne-au prilejuit un contact direct cu aceste cercetări și o acumulare de informație, dar încercarea de a surprinde care sînt principalele orientări în acest registru ne depășește puterile în momentul de față. Acest obiectiv rămîne a fi atins în viitor și spre el ne îndreptăm de pe acum atenția. Vom căuta astfel să participăm la conturarea unui tablou cît mai complet asupra stadiului și problematicii actuale a sociologiei educației și învățămîntului pe plan mondial, fapt care, corelat cu progresele efective realizate în ultimul timp de sociologii marxiști în elaborarea unei viziuni sociologice consecvent științifice asupra educației și integrării sociale a tineretului, ne va permite să extindem aria interpretărilor critice, marxist-leniniste și să contribuim la afirmarea unei poziții originale asupra domeniului, conceptelor și metodelor specifice sociologiei educației și învățămîntului, ramură tînără a sociologiei marxiste, aflată în plin proces de constituire și de dobîndire a unui statut științific de sine stătător.

[28] *Ibidem*, p. 117.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

O REMARCABILĂ LUCRARE DE PEDAGOGIE COMPARATĂ *

Un distins pedagog român spunea, de curînd, că ştiinţa despre educaţie nu duce lipsă de metode, nici de instrumente matematice, ci de mari sinteze cu valoare prospectivă, de idei pe măsura secolului.

Făptuitor de remarcabile sinteze şi promotor de idei cutezătoare, eminentul pedagog Stanciu Stoian — prezenţă mereu activă şi deosebit de preţuită în forum-ul atît de zbuciumat al pedagogiei contemporane — ne oferă o nouă lucrare, *Metodologia comparativă în educaţie şi învăţămînt. Pedagogia comparată*. Problematica teoretică a pedagogiei comparate şi folosirea cu grijă a metodei comparate în variate cercetări îl preocupă de decenii. În formaţia sa ştiinţifică este substanţial şi acest aspect. Iată de ce cartea pe care o prezentăm nu este o trecere în revistă a unor probleme şi soluţii, ci argumentează şi demonstrează o concepţie, un sistem unitar de gîndire, înscriind metodologia comparativă în orizontul larg al ştiinţei despre educaţie, al acestei cercetări pedagogice.

Titlul lucrării marchează două planuri ce se întîlnesc : o ştiinţă constituită (cu obiect şi sistem corespunzător de metode, principii) şi aceeaşi ştiinţă în acţiune, în procesualitatea cercetării, în demersul de dezvăluire şi stăpînire a esenţelor realului.

Cartea cuprinde trei părţi : *Aspecte metodologice*, *Probleme* şi *Gîndirea pedagogică*, încheindu-se cu un rezumat în limba engleză, bibliografie, indice de materii şi de nume. În partea întîi, autorul îşi expune concepţia asupra metodologiei comparative şi a pedagogiei comparate. El adoptă o definiţie descriptiv-normativă, subliniind că înţelegerea metodei comparaţiei ca operaţie logică de semnalare a asemănărilor şi deosebirilor a fost depăşită şi astăzi este apreciată ca instrument de fundamentare a clasificărilor, de elaborare a tipologiilor, de descoperire a principiilor de ordine şi evoluţie. Esenţa metodei comparaţiei este marcarea diferenţierii în vederea generalizării. Îmbinată cu abordarea structural-genetică, istorică, funcţională a acţiunii educaţionale, metoda comparaţiei concură la dezvăluirea cauzelor, la punerea în evidenţă a legilor şi contribuie în mare măsură la înlăturarea formalismului şi dogmatismului. Avînd ca temei realitatea educaţională în complexele sale relaţii (de dependenţă, interdependenţă, independenţă relativă) cu societatea şi cu ceea ce a produs şi produce cultura, pedagogia comparată face operă de radiografiere a structurii şi funcţiilor educaţiei, de cartografiere a problematicii pedagogice şi de prognoză a direcţiilor de dezvoltare şi a alternativelor de realizare a proiectelor, desfăşurîndu-se pe planurile descriptiv-constatativ, tipologic-clasificator, explicativ-cauzal şi al predicţiei. Cu rigoare şi obiectivitate, profesorul Stanciu Stoian caracterizează fazele (descriptivă, explicativă, teoretică) procesului de diferenţiere şi integrare a pedagogiei comparate în universalitatea culturii. Militînd pentru o metodologie deschisă, care se dezvoltă şi se clasifică o dată cu procesul de cunoaştere, autorul susţine principiul de revizibilitate şi discută specificitatea procesului de cunoaştere în cercetările comparative, a sistemului de metode proprii pedagogiei comparative, distingînd două modalităţi fundamentale de lucru în această ştiinţă ; practica empirică şi practica ştiinţifică. În practica empirică, intervenţia teoriei este mai puţin pregnantă, „trunchiată". Din comparaţia imaginilor, reprezentărilor conceptelor figurale, acumulate de investigaţie, cercetătorul, urmărind finalizări practice cît mai imediate, fără a mai stărui în cercetare şi în raţionamente, mai mult printr-o intuiţie spontană, face legături noi şi totalizează noi imagini, noi reprezentări, noi concepte figurale, cu un model sau proiect de realizat. Este necesar ca

* Stanciu Stoian, *Metodologia comparativă în educaţie şi învăţămînt. Pedagogia comparată*, E.D.P., Buc., 1970. 318 p.

această modalitate să fie depăşită şi să se treacă la practica ştiinţifică atunci cînd, prin analize şi sinteze parţiale, care implică comparaţii multiple, sub semnul unor criterii sau termeni comuni de comparaţie, elaborăm o nouă imagine a faptului educaţional, ne ridicăm la concretul logic în care se dezvăluie esenţa lucrurilor. De astă dată, diferenţiind metodic atitudinea teoretică de cea practică, elaborăm prototipuri de existenţă, ca un alt „tertium comparationes" ideal, în lumina căruia ne străduim să elaborăm apoi modele sau proiecte de realizări practice (p. 7). Teoria operează ca un context datorită căruia se atribuie semnificaţiile, devin posibile explicaţiile, se desfăşoară interpretările. Funcţia cea mai importantă a metodologiei comparative vizează analiza relaţiilor dintre modelul teoretic şi concret, verificarea ipotezei. Deducerea ipotezei din teorie se face în indisolubilă legătură cu studierea şi determinarea parametrilor şi a dinamicii concretului educaţional. Profesorul Stanciu Stoian atrage atenţia asupra necesităţii de a nu se confunda modelele cu tipurile şi tipologiile, prezintă norme şi procedee de construire a celor din urmă, relevă importanţa criteriilor (cantitative, abstracte, relaţionale etc.) în procesualitatea comparării, dialectica operării cu criteriile, selecţia, justificarea, corelarea lor cu poziţia filozofică şi politică, examinarea lor în termeni de consistenţă, semnificaţie, metodă, ierarhizarea şi includerea criteriilor într-un sistem în vederea efectuării caracterizării etc.

Părţile a doua şi a treia ale lucrării sînt nu numai o ilustrare a problemelor cuprinse în partea întîi, ci au şi valoare de exemplaritate pentru cei care lucrează în domeniul pedagogiei comparate, pentru toţi pedagogii, fiindcă oricare ar fi obiectivul unei cercetări în cîmpul educaţiei şi învăţămîntului, sistemul de metode trebuie să cuprindă şi metoda comparaţiei. Din capitolele referitoare la structura, conţinutul, mijloacele şi metodele învăţămîntului de azi, formarea gîndirii pedagogice contemporane, situaţia actuală în gîndirea pedagogică, marcăm cîteva : raportul naţional-universal în politica şi practica educaţională, aprecierea eficienţei învăţămîntului în lumina rentabilităţii economice şi a rentabilităţii sociale, acţiunea convergentă a factorilor ce generează modernizarea învăţămîntului şi prioritatea idealului educaţional, înţelegerea modernităţii ca noţiune dinamică, ca opunere faţă de retrograd, ca element ce facilitează — în procesul dezvoltării — trecerea de la stadiul actual la un stadiu superior, unitatea ştiinţific-politică în pedagogia comparată.

Studierea lucrării profesorului Stanciu Stoian ne impune să conchidem că pedagogia poate depăşi etapa de „criză a fundamentelor", poate face faţă onorabil „examenului de conştiinţă" la care se supune numai dacă este slujită de spirite luminate, competente, de autentici şi devotaţi gînditori.

EMILIAN DIMITRIU

PROGRAMAREA STRUCTURALA DE TIP FORMAŢIONAL *

În contextul acţiunilor destinate să optimizeze procesul de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor, de formare a priceperilor şi deprinderilor intelectuale, se înscriu şi cercetările în domeniul instruirii programate. Eficienţa acestui mod de instruire este recunoscută azi în mai toate ţările lumii şi ca atare predarea programată se experimentează pe o scară din ce în ce mai largă, cuprinzînd diferite discipline cu un grad înalt de axiomatizare. În perimetrul acestor preocupări se înscrie lucrarea *Învăţarea programată (structurală) a gramaticii.*

Pornind de la „sîmburele" raţional al concepţiei skinneriene despre învăţare, autorul îşi pune întrebarea dacă „în faţa posibilităţilor de raţionalizare şi eficientizare a transmiterii de informaţii nu se poate proceda la fel şi cu capacităţile umane, cu latura constructivă, formaţională a intelectului uman" (p. 6). Răspunsul la această întrebare este dat în cap. I, *Informaţie şi formaţie în învăţare* (p. 9—21). Autorul subliniază că „dependenţa formaţiei de informaţie, mai exact subordonarea formaţiei faţă de însuşirea de informaţii se prezintă ca o convingere teoretică şi practică, care domină învăţămîntul actual, ca o veritabilă axiomă a învăţării, de la care se porneşte întodeauna, dar care ea însăşi rămîne în afara oricărei discuţii" (p. 7).

Dacă acest deziderat a fost caracteristic şcolii trecutului şi nu este de loc străin şcolii prezente, în şcoala viito-

* Nicolae Radu, *Învăţarea programată (structurală) a gramaticii*, E.D.P., Bucureşti, 1970. 226 p.

rului dezvoltarea capacităţilor umane nu mai poate fi înţeleasă şi tratată „ca un fenomen derivat din însuşirea de informaţii", fapt ce-l determină pe autor să formuleze explicit ipoteza unei învăţări formaţionale care să permită „atît subordonarea informaţionalului de către formaţional, cît şi predarea directă de capacităţi umane, adică intruirea cu capacităţi umane şi nu numai cu informaţii" (p. 7).

La baza unei astfel de învăţări se concepe un nou principiu: „principiul formativ", prin care se asigură „trecerea de la o predare conştientă de informaţii şi spontană de capacităţi, la o predare conştientă, planificată şi organizată atît de informaţii cît şi de capacităţi umane cu accentul pe ultimele" (p. 21). Din această perspectivă sînt elucidate implicaţiile teoretice şi modalităţile practice pe care le reclamă transmiterea în viaţă a unei astfel de concepţii.

În capitolul al II-lea, *Posibilitatea unei programări structurale*, făcîndu-se o analiză a programărilor existente, se reliefează limitele formative ale acestora, ceea ce a determinat situarea lor la „periferia posibilităţilor de valorificare a fondului uman". Fără să reducă valoarea utilitaristă a celorlalte tipuri de programare, autorul este conştient de posibilitatea unei programări superioare şi în acest sens concepe elaborarea unei forme noi de programare: „programarea structurală", care să se bazeze pe principiul structuralităţii, ca fiind mai aproape de realitatea bio-psiho-socială pe care o reprezintă elevul. Acest principiu asigură „concordanţa dintre modul obiectiv în care se leagă între ele noţiunile unei discipline, structura lor relaţională şi modul în care această structură obiectivă poate fi transpusă, subiectiv, în planul capacităţilor umane" (p. 41).

Capitolul al III-lea, *Programarea structurală de tip formaţional*, este consacrat unei judicioase disocieri între învăţarea tradiţională, programarea liniară şi programarea structurală de tip formaţional, ca şi unei îmbinări raţionale a învăţării formaţionale cu programarea structurală. Nu sînt neglijate nici fundamentarea teoretică pe care o reclamă această îmbinare şi nici modul de încadrare a programării structurale în sistemele actuale de învăţare.

Dacă în primele trei capitole se fundamentează teoretic un nou tip de programare, în capitolele următoare se încearcă o aplicare experimentală a învăţării programate structural la gramatica limbii române. După o succintă analiză psihologică a procesului de însuşire a gramaticii sînt prezentate programele analitice elaborate experimental. Informaţiile noi sînt organizate în programe, în aşa fel încît ele să poată trece prin anumite „registre psihice" şi de la un registru la altul, respectîndu-se principiul formaţional şi cel al structuralităţii. Sînt prezentate, de asemenea, manualele experimentale la baza cărora stau anumite caracteristici psihologice în ceea ce priveşte: transmiterea informaţiilor, organizarea acestora, evoluţia sarcinilor formaţionale în contextul diferitelor etaje ale predării gramaticii, specificul lecţiilor programate structural etc. (cap. IV, *Aplicaţii practice ale programărilor structurale de tip formaţional*, p. 50—87). Capitolele V şi VI sînt destinate desfăşurării cercetărilor experimentale, rezultatelor obţinute şi analizei lor, iar capitolul al VII-lea este rezervat *Concluziilor*, în contextul cărora autorul aduce cîteva precizări valoroase privind „teoria viitoare a programărilor".

Ultima parte a cărţii, *Anexe*, oferă lectorului de specialitate „o imagine mai amplă asupra învăţării programate a gramaticii", prin prezentarea părţii a III-a a manualului experimental pentru clasele a II-a şi a III-a şi a părţii a II-a a manualului pentru clasa a IV-a.

Aşa cum este concepută şi realizată, cartea reprezintă, incontestabil, un pas hotărîtor pe linia unei reale modernizări a predării gramaticii, oferind una din aplicaţiile de amploare ale teoriei programării structurale de tip formaţional la specificul gramaticii limbii române.

Învăţarea programată structurală de tip formaţional, aşa cum o concepe şi o aplică autorul, reclamă din partea elevului un efort superior de gîndire (este vorba de supleţea gîndirii) faţă de învăţarea obişnuită şi de aceea s-ar fi impus cîteva observaţii, fie ele şi numai la modul declarativ, asupra rezistenţei psihologice a elevilor la acest efort îndelungat (3 ani).

Cadrele didactice ar fi fost bucuroase să găsească în *Anexe* şi prima parte a manualului experimental, cel puţin pentru o clasă. Imaginea asupra acestui mod de învăţare ar fi fost şi mai completă. Ba, mai mult, ar fi sugerat unele modalităţi aplicabile în învăţarea clasică.

Ni se pare totuşi pretenţioasă indicarea categoriilor morfologice prin care pot fi exprimate părţile de propozi-

ţie din moment ce aceste categorii n-au fost încă studiate ca atare (p. 58, 59, 65, 72, 104, 108). De asemenea, în programa clasei a IV-a nu se prevede a fi studiat adverbul şi, totuşi, în manualul clasei respective (p. 78), ca şi în probele finale (p. 112), se cer creaţii de tipul „alcătuiţi exemple după următoarele scheme gramaticale :

$$\frac{S \quad A(a) \quad P \quad A(c)}{a \quad p \quad v \quad ad} \; ; \; \frac{A(c) \quad P \quad A(c) \quad S}{s \quad v \quad ad \quad s}$$

în care se cere ca unele complemente (A(c) = complement) să fie exprimate prin adverb (ad)".

Problema este şi mai complicată pentru elevi cînd apar locuţiuni adverbiale în textele date pentru analiză (p. 109). Absentează categoria morfologică de verb din programa experimentală a clasei a III-a (p. 64—69). Credem că este vorba de o omitere, deoarece la p. 74 este atestată prezenţa ei în manual.

Observaţiile noastre nu afectează valoarea incontestabilă a cărţii, aceea de a oferi cu succes o viziune nouă, salutară, asupra studierii gramaticii limbii române în şcoală, în concordanţă cu imperativele majore ale învăţămîntului prospectiv.

VALERIU OROS

CUVINTELE NOI ŞI MANUALELE DE LIMBA ROMÂNĂ

În limba română actuală se observă, de cîteva decenii, creşterea continuă a neologismelor de origine romanică, mai ales franceză, astfel că în limba literară de azi se constată circulaţia a peste 85% de cuvinte de origine latină şi romanică, cuvinte care au motive temeinice de a rezista în limbă, dată fiind înrudirea dintre ele. Prin aceste neologisme se modernizează mijloacele de expresie, limba devine mai elegantă şi mai suplă.

Şcolii, mai ales profesorilor de limbă şi literatură română, le revine sarcina ca în procesul organizat de instruire să îmbogăţească permanent posibilităţile de exprimare corectă a elevilor, să le formeze deprinderi de exprimare exactă şi plastică a unor idei şi sentimente complexe, să contribuie la formarea unui stil personal al fiecărui elev. „Stilul este omul" spunea Buffon ; deci, în felul cum se exprimă un elev, cum reuşeşte să folosească resursele limbii noastre, trebuie să se vadă anii de studiu pe care i-a făcut. Chiar dacă talentul de a scrie frumos, de a te exprima frumos, de a fi un bun causeur, este un dar natural, stilul fiecărui elev se poate perfecţiona în urma unui efort de voinţă, prin familiarizarea cu operele marilor scriitori, prin înţelegerea activă şi creatoare a acestor opere, prin permanenta grijă a profesorului de a solicita gîndirea elevului, pretinzîndu-i să înţeleagă ce spune, să judece, să redea.

Contribuie oare manualele de literatură română şi profesorii în suficientă măsură la îmbogăţirea vocabularului elevilor şi la perfecţionarea stilului individual ?

Să fie vinovat doar elevul de clasa a XII-a, cînd, exasperat, afirmă că manualul de literatură română şi explicaţiile profesorului îi sînt greu accesibile, pentru că se izbeşte de prea multe neologisme al căror sens nu-l cunoaşte ?

Manualele claselor II—VIII conţin explicarea la subsol a cuvintelor ce se presupun necunoscute, iar manualul de clasa a IX-a cuprinde un glosar. În ce măsură textele literare alese contribuie efectiv la îmbogăţirea posibilităţilor de exprimare complexă şi în ce măsură se urmăreşte ca ritmul învăţării cuvintelor noi să fie cel mai potrivit o poate dovedi o analiză sumară a manualelor.

La baza selectării celor mai adecvate texte literare stau multiple criterii, însă se pare că nu s-a urmărit în suficientă măsură şi n-a fost o grijă permanentă de a forma elevilor un stil bogat şi nuanţat, de a alege textele în aşa fel, încît să cuprindă în mod ritmic cuvinte noi, mai ales neologisme, care, deşi frecvent auzite, sau chiar folosite, au toată viaţa pentru elevi un sens obscur.

În clasele II—IV se tinde la îmbogăţirea treptată a lexicului micilor elevi, explicîndu-se neologisme frecvent folosite, de asemenea cuvinte populare, regionale, arhaice, uneori chiar termenii tehnici, pe care elevul îi va întîlni frecvent în timpul anilor de şcoală. E drept, mai există cuvinte rare, care puteau fi evitate : irugă şi zgreptănaţi (cl. a III-a), beşleagă şi crocket (cl. a IV-a) etc.

Cîteva observaţii se impun privind felul cum se explică cuvintele noi şi dozarea lor.

— Cuvintele explicate la subsol nu trebuie date la forma gramaticală întîlnită în text : semeaţă (cl. a II-a), scunzi (cl. a II-a), se destramă (cl. a III-a), abataje (cl. a IV-a), ci la forma

lor inițială, formă sub care se pot întîlni în glosare sau în dicționare ; este un prim pas pentru a-i deprinde pe elevi cu o metodă corectă de căutare a cuvintelor.

— De cîte ori este cazul trebuie să se dea familia de cuvinte a cuvîntului nou. Astfel, pentru „redactor" se vor da cuvintele : — a redacta, redacție, redacțional — cu explicațiile necesare. La fel pentru alte cuvinte : corespondent (cl. a III-a), sculptor (cl. a III-a), purpuriu (cl. a III-a), sculptor (cl. a III-a), stăvilar (cl. a IV-a) etc.

— Multe cuvinte au explicat un singur sens sau sensul restrîns. De cîte ori se procedează așa, trebuie să se precizeze, iar glosarul de la sfîrșitul manualului, care ar trebui să existe, va explica multiplele accepțiuni ale cuvîntului. Sensurile restrînse ale unor cuvinte ca : manifest, a ceda, agent, escortat, paradis (cl. a III-a), a face mătănii, vizuină, îngînă (cl. a II-a), pot deruta pe elev, cînd acesta le întîlnește în alt context, cu alt sens.

— Alte cuvinte au explicații greșite sau confuze : „A comemora" este asociat eronat cu ideea de „sărbătoare", care presupune buna dispoziție, explicația dată cuvîntului fiind următoarea : „a sărbători amintirea unor persoane sau evenimente importante". Explicația lui „Allah, Allah !" ca fiind „cuvînt turcesc de exclamare" este insuficientă, de vreme ce lipsește raportarea la cultul religios musulman ; nemaiîntîlnindu-l în exclamație, elevul nu va mai ști ce înseamnă. Explicația „ctitoria lui Neagoe Basarab" este „mînăstirea Curtea de Argeș, de la a cărei întemeiere s-au împlinit în august 1967, 450 de ani" rămîne confuză, pentru că nu se precizează ce înseamnă de fapt „ctitorie" și „ctitor" (exemplele sînt din cl. a III-a).

— Alteori, în mod nejustificat se neglijează explicarea unor cuvinte noi. Uneori manualul clasei a III-a, deși atrage atenția asupra cuvintelor noi prin caractere de tipar cursive, nu explică totuși cuvinte ca : monoton, firav, alarmat etc. Frapante neglijențe aduce însă manualul clasei a IV-a. Într-unul din primele texte literare, *Un mic erou* de E. Camilar, trebuiau explicate cuvinte ca : bande hortiste, infanterie, fascist, parapet, rafală, cu atît mai mult cu cît elevii nu le cunosc de la istorie, iar la textul literar *Nicușor* de Brătescu-Voinești omisiunea este cu atît mai gravă cu cît sînt cuvinte de mare valoare expresivă ca : adorabil, nostimadă, stingher, a rămîne cu ochii țaglă. Cuvîntul „spițerie' trebuia explicat, pentru a nu fi derivat în mod greșit de la „spițe". La aceste cuvinte rămase neexplicate se pot adăuga și altele din același manual : tumultuos, baghetă, cadențat etc.

— De fapt, în acest manual de cl. a IV-a se pot observa și alte deficiențe. La 74 de texte literare există aproximativ 50 de cuvinte noi explicate, număr cu totul insuficient ; și mai puține aduc o contribuție efectivă la îmbogățirea vocabularului.

Această deficiență este în strînsă legătură cu valoarea literară a textelor alese, majoritatea lor, cu supărătoare tendințe moralizatoare necristalizate artistic, folosesc un limbaj plat, inexpresiv. E drept că apar unele nume cunoscute de poeți și scriitori, dar predomină autorii ale căror încercări literare ocazionale rămîn insignifiante, ba mai mult, deformează gustul estetic al micilor iubitori de literatură. Acest manual reprezintă un regres față de cel al clasei a III-a.

— Manualul clasei a III-a se remarcă, în general, printr-o alegere mai atentă a textelor literare și reușește în cele 85 de texte literare să dea aproximativ 200 de cuvinte, foarte multe de real interes, neologisme folosite frecvent, ce intră în lexicul activ al omului modern cum sînt : a preveni, redactor, accidentat, astru, navă cosmică, rachetă, planetă, Univers, cabinet, dezastru, celulă, versant, minuscul, mister, abrupt etc. Cu cîteva excepții, dozarea cuvintelor noi este corectă.

La manualele ciclului II, problema dozării cuvintelor noi ocupă loc important și se află în strînsă legătură cu calitatea textului literar ales. Astfel, la clasele a V-a și a VI-a se impune o selectare a textelor literare după criterii estetice, o revizuire a manualelor.

Multe texte literare nu cuprind nici un cuvînt necunoscut, iar alte texte, destul de multe, au între 20—30 de cuvinte noi, adică practic aceste cuvinte n-ar putea fi însușite sau, chiar presupunînd însușirea lor mecanică, memoria elevului ar fi suprasolicitată inutil.

Destul de multe texte cuprind un număr prea mare de arhaisme, pe care, de altfel, elevul le întîlnește rar în lectura sa suplimentară și pe care niciodată nu le va folosi. Consider că memorarea lor mecanică nu are nici un sens, exceptînd cîteva arhaisme mai frecvente care indică ranguri boierești.

Fragmentul *Lupta de la Vaslui* de M. Sadoveanu (cl. a VII-a) cuprinde arhaisme, regionalisme şi cuvinte populare. Nu cred că s-a reuşit, cu toată bogăţia stilului, să se trezească sentimente şi emoţii puternice la elevi, aceştia rămînînd derutaţi în faţa mulţimii de cuvinte necunoscute. Apoi, lipsa dialogului, folosirea descrierilor şi a naraţiunilor fac textul ales dificil, nereuşind să trezească interesul pentru unul dintre cei mai mari scriitori.

Alte texte literare, acestea fiind destul de numeroase, abundă în regionalisme fonetice şi lexicale sau în expresii regionale pe care de asemenea elevul le va întîlni rar şi nu le va folosi niciodată. Unele texte cuprind 15—20 de cuvinte total necunoscute, elevul întîmpinînd dificultăţi chiar mai mari decît la arhaisme. Se ridică o problemă delicată ce trebuie soluţionată cu mult tact: multe din textele în care abundă regionalismele aparţin lui Creangă. Consider că trebuie reţinute de elevi doar cuvintele populare sau unele regionalisme mai cunoscute: megieş, curechi, cotruţă, prichici etc. şi expresii de o deosebită expresivitate: a se lua la hîrjoană, a cosi în bătaie ş.a.

Cîteva texte cuprind termeni tehnici, destul de numeroşi pentru o lecţie şi adesea nesemnificativi. Astfel, dacă elevii pot memora ce înseamnă: raboteză, freză, ring (cl. a V-a) sau: arsenic, cobalt (cl. a VI-a) nu consider necesar ca un elev din clasa a V-a să memoreze termeni ca: flaier, baiţ sau termeni ca: antimoniu, tutea, teluriu (cl. a VI-a).

Elevul nu va folosi cuvinte ca: hadîmb, akingi, ulema şi nici sîneaţă, a pruji, sturbulatic a da paiele, pughibală, rătăcănie ş.a.

Dacă arhaismele şi regionalismele dau culoare stilului unui scriitor, ele, în general, nu îmbogăţesc vacabularul elevului şi nici posibilităţile lui de exprimare. Deci, fără a elimina textele ce cuprind arhaisme, regionalisme şi termeni tehnici, se impune o riguroasă selecţie a textelor.

Neologismele ridică probleme mai complexe. În ce măsură manualele claselor V—VIII asigură însuşirea ritmică a unor neologisme foarte frecvente, în ce măsură elevii cunosc sensul exact al acestor neologisme pe care le aud mereu în diferite împrejurări sau pe care chiar ei le folosesc?

Se observă că textele care cuprind neologisme sînt relativ puţine, nu se urmăreşte introducerea lor ritmică şi sistematică. Un singur text cuprinde 26 de cuvinte (*Ion Creangă* de M. Sadoveanu — cl. a VI-a), însă sînt prea multe de data aceasta. Deci, învăţarea unor neologisme frecvente ca: precar, genial, feerie, sinistru, — care ar putea contribui mult la eleganţa exprimării — e compromisă. În schimb, în piesa *O scrisoare pierdută* (cl. a VIII-a) se explică un singur neologism: plagiat. Explicarea celorlalte cuvinte—imputare, epitropie, a aclama, travaliu, digresiune, intolerabil, falit, imparţial, sufragiu, venerabil, turmentat — este în mod inexplicabil omisă.

Atîtea omisiuni şi deficienţe acumulate în manualele de literatură îşi fac simţite consecinţele. Ajunşi la liceu, cînd se presupune că elevii şi-au format deja un vocabular bogat, putem constata (după un sondaj efectuat la clasa a IX-a şi la clasa a XII-a cu cuvintele noi din *O scrisoare pierdută*) că de fapt elevii folosesc la răspuns cuvinte al căror sens nu-l cunosc. Cuvintele care nouă, profesorilor, ni se par atît de simple de înţeles, încît nici nu considerăm necesară explicarea lor, la o verificare se dovedesc a nu fi înţelese de loc, sau primesc interpretări greşite. Astfel „epitropie" — este confundat cu „episcopie"; „digresiunea" cu „regresiunea", „imparţial" cu „parţial". „falitul" cu „prietenul, favoritul", „a aclama" cu „a reclama, a avertiza". Deci capacitatea lor de a înţelege comicul de limbaj din comedia *O scrisoare pierdută* este pusă sub semnul întrebării. Discursul lui Caţavencu, spre exemplu, primeşte noi sensuri pentru ei, încercînd să dea înţeles neînţelesului, afirmaţiilor absurde.

Dacă acum, în pragul păşirii în viaţă, elevii nu cunosc sensul atîtor cuvinte, putem crede că îl vor cunoaşte vreodată?

Un prim important pas în soluţionarea problemei îl constituie alcătuirea obligatorie a glosarelor la manualele de literatură.

Pentru a facilita înţelegerea neologismelor, poate ar fi potrivit ca în mod obligatoriu în clasele V—VIII să înveţe o limbă romanică (franceza, italiana, spaniola), avînd mai tîrziu posibilitatea de a alege a doua limbă străină, limba rusă sau o limbă germanică.

Dicţionarul limbii române moderne, mai greu de mînuit dar extrem de preţios pentru studiul limbii, ar putea fi totuşi consultat oricînd, dacă i s-ar rezerva un colţ special în incinta şcolii. Cred că, de altfel, în oricare bibliotecă ar trebui să existe un colţ al dicţionar trebui să existe un colţ al dicţionarelor.

Prof. MINODORA BURCIU — Snagov

GRUPUL ȘCOLAR PENTRU INDUSTRIA ALIMENTARĂ SIBIU

Grupul școlar pentru industrie alimentară Sibiu, str. Turismului nr. 15, școlarizează următoarele meserii :

Școala Profesională : brutari, laboranți în industria alimentară, operatori la fabricarea berii, operatori la fabricarea amidonului, preparatori mezeluri și conserve, preparatori produse lactate cu durata de școlarizare de 2 ani ; lăcătuși mecanici, electricieni, strungari, sudori — cu durata de școlarizare de 3 ani.

Ucenicie la locul de muncă : măcelari, preparatori mezeluri, operatori la valorificarea subproduselor de abator și brutari — cu durata de școlarizare de 2 ani.

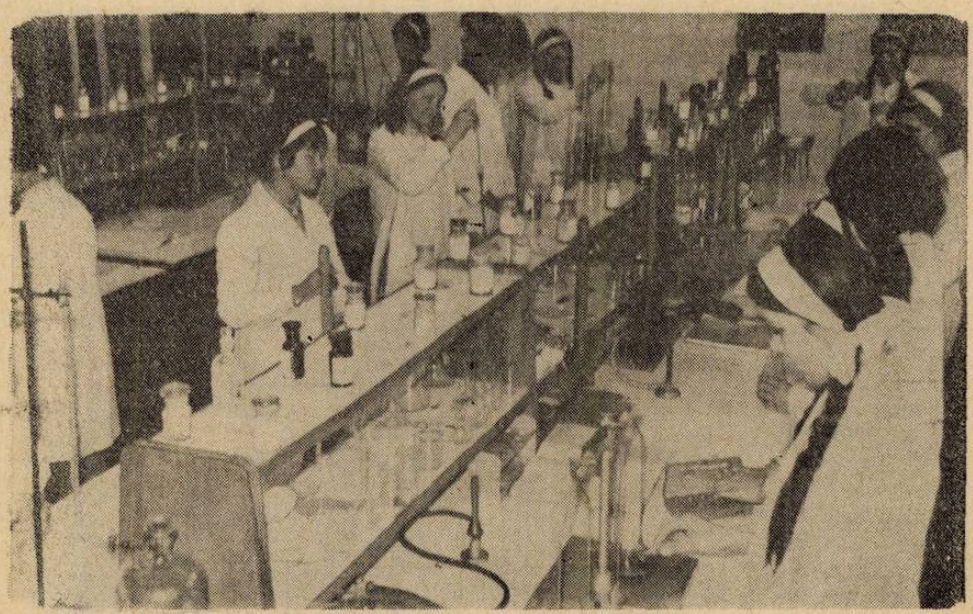
Maiștri : maistru la fabricarea preparatelor din carne, maistru în industria laptelui, maistru lăcătuș-mecanic, maistru electrician întreținere și reparații, maistru mecanic auto — cu durata de școlarizare de 1 an.

Forma de pregătire a elevilor este asigurată prin învățământul teoretic și practic pentru școala profesională, iar la ucenicia la locul de muncă prin cursuri teoretice.

Pentru școala de maiștri, forma de pregătire a elevilor este asigurată prin învățământul teoretic pe întreaga durată de școlarizare de un an.

Învățământul teoretic se desfășoară în localul școlii dotat cu săli de clasă, laboratoare de chimie, fizică, tehnologie și o sală de clasă cu instalație Verfix.

Biblioteca școlii dispune de un număr de 17 593 cărți ideologice, științifice, tehnice și de artă.



Aspecte de la instruirea practică a elevilor laboranți.

Instruirea practică se desfăşoară în cadrul atelierelor şi laboratoarelor, pe clase, meserii şi grupe de elevi.

Elevii laboranţi în industria alimentară îşi desfăşoară practica în cadrul laboratorului de chimie al şcolii, dotat cu aparatură modernă şi reactivii necesari lucrărilor practice. Elevii cu profil tehnologic (brutari, laboranţi, prep. mezeluri, oper. berari, produse lactate) îşi desfăşoară practica în cadrul unităţilor de producţie ale Depart. Ind. Alimentare în cadrul secţiilor şcoală (brutari şi preparatori produse lactate).

Elevii care îşi desfăşoară practica în atelierele-şcoală participă la realizarea efectivă a planului de producţie, care constă din diferite lucrări de construcţii metalice, instalaţii electrice pentru unităţile din Departamentul M.I.A., precum şi materialul didactic necesar pentru autodotarea şcolii. Elevii electricieni din anul II au realizat instalaţia Verfix cu 34 locuri în cursul trim. I—II ale anului şcolar 1970/1971 şi au executat lucrări de instalaţii electrice pentru diferite fabrici din localitate. Elevii lăcătuşi-mecanici, sudori şi strungari au executat în primele două trimestre diferite lucrări de întreţinere pentru întreprinderile de industrie alimentară din Sibiu.

În procesul instructiv-educativ, elevii şcolii au obţinut rezultate apreciabile.

La concursul pe meserii, faza pe minister din aprilie 1970, elevii şcolii noastre au ocupat locul I, obţinînd 21 de premii şi menţiuni.

Rezultate foarte bune au fost obţinute de elevii şcolii la olimpiadele de limba română, matematică, fizică şi chimie, o bună parte din elevi clasîndu-se pe primele locuri, la faza interşcoli, desfăşurată în cadrul municipiului şi judeţului Sibiu, iar 2 elevi s-au clasat pentru faza pe ţară.

Grupul Şcolar al Industriei Alimentare Sibiu asigură candidaţilor reuşiţi la concursul de admitere pentru şcoala profesională, pe tot timpul şcolarizării, cazarea, masa, rechizitele şi uniformă şcolară în mod gratuit, iar ucenicilor la locul de muncă le asigură, pe perioada învăţămîntului teoretic, cazarea şi masa gratuită.

Sala de clasă cu instalaţie Verfix.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ No 4/1971

СОДЕРЖАНИЕ

Ж. Вэйдяну, Р. Дэскэлеску, В. Краснасески, В. Караба План исследований и научных мероприятий Института педагогических наук и исследований на 1971 г. ■ **Ион Ризеску** К увеличению действенности системы усовершенствования ■ **Патица Сильвестру** Пионерская демократия **Тиберию Труцер** Участие учителей нашей страны в антифашистской борьбе ■ **Жорж Бэуран** Моменты протестующей борьбы учителей и преподавателей ■ **Думитру Саладе** Особенности школьной и профориентации в общеобразовательной школе и в теоретической гимназии ■ **Георге Запан** Ориентация, селекция и профессиональное самонаправление в перспективе современной науки ■ **Антон Василеску, Василе Попянгэ** Трудовая группа в деятельности школьных кружков в гимназии ■ **Паула Константинеску-Столеру** Творческое обучение ■ **Георге Кородеску** Социометрические приёмы в помощь совершенствования работы классных руководителей ■ **Михай Гивирига** Классный руководитель и ориентация учащихся ■ **Эмилия Константинеску, Николае Стэнеску** Урок физики ■ **Екатерина Ченгери** Урок биологии ■ **Валентина Филипеску, Флоаря Бузински** Урок литературы ■ **Константин Дину, Реа-Сильвия Бэрбуляну** Урок истории ■ **И. Мэнзат** Урок психологии ■ **А. Бэлан, М. Бобок, М. Боку, Г. Кордя, В Мунтяну, Н. Никита, И. Орха, Д. Силаги** Роль школьного кабинета в росте действенности учебного процесса ■ **Василе Угля, Михаил Бусуек, Акулин Казаку** Течения и современные социологические направления по вопросам воспитания и образования ■ **Эмилиан Думитриу** „Сравнительная методология по воспитанию и образованию" Станчу Стояна ■ **Валериу Орош** „Структуральное программирование формационального типа" Николая Раду ■ **Минодора Бурчу** Новые слова и учебники румынскому языку.

REVUE DE PĖDAGOGIE nr. 4/1971

Sommaire

G. Văideanu, R. Dăscălescu, V. Krasnaseschi, V. Caraba, La plan de recherche et des actions scientifiques de l'Institut de recherches pédagogiques — 1971 ■ **Ion Rizescu,** Vers une efficience augmentée du systeme de perfectionnement ■ **Patiţa Silvestru,** La démocratie de l'organisation des pionniers ■ **Tiberiu Trutzer,** La participation du corps enseignant de notre pays à la lutte antifasciste ■ **George Beuran,** Moments de la lutte de révendications des instituteurs et des professeurs ■ **Dumitru Salade,** Particularités de l'orientation scolaire et professionnelle à l'école générale et au lycée théorique ■ **Gheorghe Zapan,** Orientation, sélection et autoorientation professionnelles dans la perspective de la science actuelle ■ **Anton Vasilescu, Vasile Popeangă,** Le groupe de travail dans l'activité des cercles scolaires au lycée ■ **Paula Constantinescu-Stoleru,** L'appropriation créative du matériel enseigné ■ **Gheorghe Corodescu,** Procédés sociometriques à l'aide du perfectionnement du travail des maîtres de classe ■ **Mihai Ghivirigă,** Le maître de classe et l'orientation des élèves ■ **Emilia Constantinescu, Nicolae Stănescu,** La leçon de physique ■ **Ecaterina Csengeri,** La leçon de biologie ■ **Valentina Filipescu, Floarea Buzinschi,** La leçon de littérature ■ **Constantin Dinu, Rea-Silvia Bărbuleanu,** La leçon d histoire ■ **G. Nicola, I. Mînzat,** La leçon de psychologie ■ **A. Bălan, M. Boboc, M. Bocu, Gh. Cordea, V. Munteanu, N. Nichita, I. Orha, D. Silaghi,** La place du laboratoire scolaire dans l'augentation de l'efficience du processus de l'appropriation ■ **Vasile Uglea,** Mihail Busuioc (un portrait) ■ **Aculin Cazacu,** Courants et orientations sociologiques contemporains dans les problèmes de l'éducation et de l'enseignement ■ **Emilian Dimitriu,** „La méthodologie comparative dans l'éducation et dans l'enseignement" par **Stanciu Stoian** ■ **Valeriu Oros,** „La programmation structurelle de type formationnel" par **Nicolae Radu** ■ **Minodora Burciu,** Les mots nouveaux et les manuels de langue roumaine.

REVIEW OF PEDAGOGICS 4/1971

Contents

G. Văideanu, R. Dăscălescu, V. Krasnaseschi, V. Caraba, The Plan of Research and Scientific Actions of the Institute of Educational Research — 1971 ■ **Ion Rizescu,** Towards an Increased Efficiency of the System of Further Education

Patiţa Silvestru, The Pioneers' Democracy ■ **Tiberiu Trutzer,** The Participation of our Teaching Staff to the Antifascist Struggle ■ **George Beuran,** Moments of Revolt Struggle of the Schoolmasters and Teachers ■ **Dumitru Salade,** Some Peculiarities of the School and Vocational Counciling in the General School and Lycée ■ **Gheorghe Zapan,** The Vocational Guidance, Selection and Self-orientation in the View of the Present Science ■ **Anton Vasilescu, Vasile Popeangă,** The Work-Group in the Activity of the School-Circles in Lycée ■ **Paula Constantinescu-Stoleru,** The Creative Learning ■ **Gheorghe Corodescu,** Sociomeasurement Techniques in the help of the Principal's Training ■ **Mihai Ghivirigă,** The Principal and the Pupils' Orientation ■ **Emilia Constantinescu, Nicolae Stănescu,** The Physics Lesson ■ **Ecaterina Csengeri,** Biology Lesson ■ **Valentina Filipescu, Floarea Buzinschi,** Literature Lesson ■ **Constantin Dinu, Rea-Silvia Bărbuleanu,** History Lesson ■ **G. Nicola, I. Mînzat,** Psychology Lesson ■ **A. Bălan, M. Boboc, M. Bocu, Gh. Cordea, V. Munteanu. N. Nichita, I. Ohra, D. Silaghi,** The Place of the Scool Laboratory in the Growth of Teaching Efficiency ■ **Vasile Uglea,** Mihail Busuioc (a Portrait) ■ **Aculin Cazacu,** Trends and Sociological Orientations in the Problems of Education and Instruction ■ **Emilian Dimitriu,** "The Comparative Methodology in Education and Instruction" by **Stanciu Stoian** ■ **Vasile Oros,** "The Structural Programming of the Formational Type" by **Nicolae Radu,** ■ **Minodora Burciu,** New Words and the Romanian Language Textbooks.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REAMINTIM CITITORILOR !

„Revista de pedagogie" va edita în curînd două suplimente :

1. Suplimentul consacrat *problemelor actuale ale învăţămîntului la clasele I—IV.*

Dintre problemele abordate spicuim : caracterul creator al muncii învăţătorilor, tehnologia didactică modernă, probleme de educaţie, intensificarea valorii formative a cunoştinţelor în condiţiile coborîrii vîrstei de şcolarizare, metode şi procedee eficiente folosite în predarea diferitelor discipline etc.

2. Suplimentul destinat *predării ştiinţelor sociale în şcoală.*

Vor fi incluse materiale privind predarea economiei politice, socialismului ştiinţific, istoriei, limbii şi literaturii române, psihologiei, logicii, esteticii, conţinînd ca trăsătură dominantă probleme actuale ale perfecţionării tehnologiei didactice la aceste discipline. De asemenea, va cuprinde şi materiale despre unele curente din gîndirea filozofică şi pedagogică contemporană.

Preţul unui supliment este de 7 lei.

43 417

„Grafica nouă" — c. 177

LEI 5

I 4027

109

REVISTA DE PEDAGOGIE

5

ANUL XX * MAI, 1971,

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

11 IUL. 2014

97

- IUL 2005

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU,
membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU.
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct
Institutul de ştiinţe pedagogice ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;

Prof univ. dr. DUMITRU SALADE,
membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. CONSTANŢA SORIK, secretar general de redacţie ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Prof. COSTIN ŞTEFĂNESCU ;

Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
membru al Academiei de ştiinţe sociale şi politice ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor şef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU,
membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice ;

Prof. MARIN VIŞAN

Colectivul de redacţie : prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCĂ SOARE.

Redacţia : str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sector 6 ; telefon 15.85.74
BUCUREŞTI

I 4027

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

5 1971

ANUL XX

U ... 2022

		Pag.
	■ O glorioasă aniversare	3
	■ **STUDII**	
Mircea Malița	■ Munca productivă, factor primordial al educației	9
Traian Pop	■ Personalitatea directorului	20
George Văideanu	■ Spre inovarea metodologiei și tehnologiei didactice	28
Marin Rădoi	■ Rolul organizațiilor de partid în conducerea și orientarea acțiunii educaționale școlare și universitare	36
Ștefan Bârsănescu	■ Constituirea pedagogiei învățământului superior și direcțiile ei de dezvoltare	44
Stanciu Stoian	■ Pedagogia românească în perspectiva dezvoltării competitive contemporane . . .	52
Dimitrie Todoran	■ Dezvoltarea metodologiei și tehnologiei didactice	60
Andrei Dancsuly	■ Democratismul profund al școlii românești .	68
	■ **CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PRACTICA ȘCOLARĂ**	
Marin Vișan	■ Cercetarea științifică în domeniul învățământului în lumina documentelor programatice ale P.C.R.	76
R. Dăscălescu, I. Holban, D. Muster, D. Salade	■ Orientarea școlară și profesională — expresie a eficienței învățământului	80

12.979

		Pag.
Emilia Constantinescu	Perfecționarea conținutului învățământului pe baza cercetării interdisciplinare prospective	84
C. Ștefănescu, P. Bărbulescu, V. Vișan	Pedagogia muncii integrate în procesul de învățământ	89
Emilian Dimitriu	Perfecționarea învățământului și taxonomia obiectivelor învățământului	94
Ilie Ilasievici	Considerații pe marginea claselor speciale cu profil matematic	99
Gheorghe Berinde, Ana Szabo, Victor Szabo, Ioan Dăncuș	Experiențe de instruire programată la matematică în școala generală	102
Barbu Paraschiv	Cercetarea variabilității notării fără folosirea testelor docimologice	108
	CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE	
Virginia Crețu	Sesiunea științifică comună a Institutului de psihologie și a Institutului de cercetări pedagogice	117
Simion Chiș	Directorul de școală, factor de seamă în procesul modernizării învățământului	119
L. P.	Educația civică și pionieria	120
	CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE	
Gheorghe Stoean	„Partidul Comunist Român în viața social-politică a României (1921—1944)"	121
M. Simionescu	Două lucrări despre mișcarea muncitorească din România	122
Mihaela Dan	Documente privind începuturile mișcării muncitorești și socialiste din România (1821—1878)	123
B. Hacker	România în anii revoluției democrat-populare (1944—1947)	124
Octavian Neamțu	„Aurul cenușiu" de **Mircea Malița**	125

50 DE ANI DE LA CREAREA P.C.R.

O GLORIOASA ANIVERSARE

Anul acesta, 1971, este pentru întregul popor român un an al marii sărbători : se împlinesc 50 de ani de la crearea Partidului Comunist Român, eveniment de covîrșitoare importanță pentru împlinirea destinului de libertate, dreptate și fericire al scumpei noastre patrii. Aniversarea prilejuiește retrospectiva unui eroic drum, a unor măreațe realizări și prospectarea cu curaj și încredere a viitorului.

Rezultat al creșterii și maturizării mișcării muncitorești din țara noastră, care încă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea a început să se afirme ca cea mai înaintată forță politică a poporului român, făurirea P.C.R. a avut loc în condițiile marilor bătălii de clasă, al grevelor din perioada imediat următoare primului război mondial și a însemnat triumful leninismului asupra oportunismului și reformismului din mișcarea muncitorească din România. Deși vreme de peste două decenii activitatea partidului s-a desfășurat în adîncă ilegalitate, înfruntînd teroarea și represiunile sîngeroase ale guvernelor burghezo-moșierești, ale dictaturii militaro-fasciste, P.C.R. s-a afirmat continuu ca un partid marxist-leninist, și-a îndeplinit misiunea sa istorică, situîndu-se în fruntea luptei duse de masele populare pentru apărarea ființei naționale a României, răsturnarea dominației claselor exploatatoare, înfăptuirea revoluției populare și construirea socialismului.

Istoria arată că, încă de la începutul existenței sale, P.C.R. a înscris pe steagul de luptă importante revendicări și în domeniul educației și învățămîntului de toate gradele, stabilind în fiecare etapă a luptei sale un program concret de acțiune pentru democratizarea școlii și pentru răspîndirea culturii înaintate în rîndurile maselor largi. El a demascat caracterul de clasă al învățămîntului din România burghezo-moșierească, punînd în evidență adevărul că atîta vreme cît va dăinui statul burghez nu poate fi vorba de o schimbare radicală a instruirii și educării. Nu a existat eveniment și problemă mai importantă în viața școlii față de care P.C.R. să nu fi luat atitudine, să nu-și fi spus cuvîntul de pe poziția intereselor poporului. Partidul a dezvăluit fără cruțare adevăratul sens al afirmațiilor fățarnice ale legiuitorilor burghezi, care se erijau în „democrați" și „reformatori", supunînd criticii situații de neiertat ca : milioanele de analfabeți, condițiile mizere de muncă în covîrșitoarea majoritate a școlilor, numărul

mare de sate fără şcoli, caracterul antiştiinţific şi reacţionar al conţinutului învăţămîntului, miile de învăţători şi profesori fără posturi, viaţa de chin şi umilinţă hărăzită cadrelor didactice legate de popor.

P.C.R. a desfăşurat o sistematică şi amplă activitate în rîndul membrilor corpului didactic, al oamenilor de ştiinţă şi litere, al elevilor şi studenţilor legaţi de popor, organizîndu-i şi mobilizîndu-i la lupta pentru obţinerea accesului la învăţătură al întregului tineret, pentru apărarea drepturilor fundamentale ale învăţătorilor şi profesorilor, pentru crearea şi răspîndirea unei culturi puse în slujba progresului social.

În condiţiile grele ale dictaturii fasciste şi ale marilor succese repurtate de armata sovietică împotriva maşinii de război hitleriste, partidul a unit în jurul aceloraşi ţeluri toate forţele revoluţionare şi democratice ale ţării, a organizat şi condus insurecţia armată de la 23 August 1944. În anii care au urmat eliberării, patria noastră a străbătut epoca cea mai glorioasă din istoria sa ; s-au realizat, prin efortul eroic al maselor populare, sub conducerea P.C.R., măreţele idealuri de libertate naţională şi socială, de bunăstare materială şi înflorire spirituală a întregii naţiuni ; a fost abolită pentru totdeauna exploatarea omului de către om ; s-au generalizat relaţiile socialiste de producţie în întreaga economie ; socialismul a învins definitiv pe pămîntul României.

Imediat după 23 August 1944, au fost elaborate principiile de reorganizare a întregului învăţămînt pe baze democratice şi realist-ştiinţifice, care să răspundă sarcinilor ridicate de desăvîrşirea revoluţiei burghezo-democratice şi de trecerea la revoluţia şi la construcţia socialistă.

Conferinţa Naţională a P.C.R. din octombrie 1945 a preconizat măsurile pentru declanşarea ofensivei de lichidare a neştiinţei de carte, pentru asigurarea învăţămîntului elementar gratuit şi obligatoriu, organizarea gimnaziilor unice, elaborarea programelor şi manualelor şcolare cu orientare nouă şi conţinut ştiinţific, munca de clarificare ideologică a cadrelor didactice şi de propagare a învăţăturii marxist-leniniste în rîndul acestora.

Prin reforma învăţămîntului din anul 1948 s-au asigurat condiţii egale de acces la şcoală şi de instruire-educare a tuturor cetăţenilor ţării, s-a creat învăţămîntul unic şi laic de stat, au fost stabilite finalitatea umanist-socialistă şi conţinutul realist-ştiinţific al învăţămîntului. De atunci, s-au înregistrat succese care atestă că şcoala noastră se află în continuu progres, răspunde prompt exigenţelor formării tinerelor generaţii, potrivit programului construcţiei socialiste elaborat de partid. Vom marca doar cîteva momente de mare semnificaţie, izvorîte din hotărîrile de partid şi de stat : 1955 — reorganizarea învăţămîntului profesional şi tehnic ; 1956 — îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală ; tot 1956 — terminarea lichidării analfabetismului ; 1957 — îmbunătăţirea învăţămîntului superior ; 1959 — perfecţionarea învăţămîntului seral ; 1961—1962 — generalizarea învăţămîntului de 7 ani (cu un an mai devreme decît fusese stabilit) ; 1964—1965 — învăţămîntul obligatoriu s-a prelungit la 8 ani, iar şcoala de cultură generală la 12 ani. În aceeaşi perioadă s-a asigurat gratuita-

tea completă a învățămîntului și a manualelor pentru școlile de cultură generală, s-a dezvoltat baza tehnico-materială a școlilor de toate gradele, a crescut considerabil numărul burselor școlare etc.

Anii 1966—1970 reprezintă etapa cea mai importantă a edificării socialismului în patria noastră, cînd prin munca eroică a întregului popor, condus de partid, România s-a ridicat pe o nouă treaptă de progres și civilizație.

A continuat intens procesul de industrializare socialistă și s-au obținut realizări însemnate în agricultură, construcții, transporturi și în celelalte ramuri. Ca rezultat al preocupărilor sporite pentru dezvoltarea armonioasă a forțelor de producție pe întreg teritoriul național, s-au înregistrat deosebite succese în ridicarea economică și social-culturală a județelor și localităților țării. A crescut participarea României la schimburile economice internaționale, s-au intensificat colaborarea și cooperarea economică și tehnico-științifică cu alte țări. În același timp, țara noastră ia parte efectiv la lupta pentru abolirea politicii imperialiste, pentru afirmarea principiilor egalității în drepturi, suveranității și independenței naționale, neamestecului în treburile interne ale popoarelor, pentru conviețuirea pașnică între toate statele, fără deosebire de orînduire socială. Datorită politicii sale interne și externe, România se bucură de un deosebit prestigiu internațional. Pe temelia dezvoltării producției materiale, a creșterii venitului național, au sporit veniturile reale ale tuturor categoriilor de oameni ai muncii de la orașe și sate, s-a extins construcția de locuințe, au fost majorate an de an cheltuielile statului pentru învățămînt, cultură, ocrotirea sănătății și alte acțiuni sociale. Ansamblul de măsuri luate pentru perfecționarea conducerii și organizării activității economice și a întregii vieți sociale, îmbunătățirea legislației, au permis manifestarea largă a inițiativei creatoare a maselor de oameni ai muncii, adîncirea democrației socialiste, fructificarea mai intensă a marilor posibilități de progres pe care le generează socialismul.

Practic, nu există hotărîri care să nu fie realmente rodul activității colective a celor mai bune forțe de care dispun diversele domenii. Dialogul larg al partidului, al conducerii sale, al tovarășului Nicolae Ceaușescu cu poporul, are un caracter permanent. „Realizările remarcabile obținute se datoresc faptului că întregul nostru popor, muncind cu elan și învingînd greutățile care i-au stat în cale, a urmat și înfăptuit neabătut linia politică, programul partidului nostru". [1] Întregul popor s-a identificat cu politica de construcție socialistă. Aceasta demonstrează justețea liniei politice a partidului nostru, creșterea continuă a rolului său conducător, perfecționarea stilului și a metodelor sale de muncă, faptului că P.C.R. a aplicat creator, la condițiile specifice țării noastre, adevărurile generale ale marxism-leninismului. În muncă și luptă s-a cimentat tot mai puternic alianța clasei muncitoare cu țărănimea, cu intelectualitatea — alianță ce constituie forța de gra-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 10—11 februarie 1971*, Editura politică, București, 1971, p. 8.

nit a orînduirii noastre socialiste, garanția înfăptuirii cu succes a tuturor sarcinilor de viitor [2].

La Congresul al IX-lea al U.T.C., tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia că „rezultatul cel mai remarcabil al operei de construcție socialistă este evoluția politică și spirituală a constructorului socialismului însuși. Aceasta exprimă tocmai sensul orînduirii eliberate de exploatare, esența idealului nostru comunist — fericirea și bunăstarea omului, ridicarea condiției sale sociale și morale". [3]

Extinderea și ridicarea calității învățămîntului, propagarea științei și culturii, activitatea educativă sistematică desfășurată de societatea noastră, deopotrivă cu dezvoltarea forțelor și relațiilor de producție explică transformările adînci care au avut și au loc în conștiința cetățenilor patriei noastre. Problema învățămîntului și a educației s-a transformat în „problema organizării și conducerii resurselor umane, a folosirii cu eficiență maximă a posibilităților spiritului uman".

Din realizările ultimului cincinal în domeniul învățămîntului, spicuim următorii indicatori : numărul total de preșcolari, elevi, studenți a trecut de la 4 134 500 în 1966 la 4 463 600 în 1970 ; învățămîntul a repartizat producției 369 000 muncitori calificați pregătiți în școli, iar 1,2 milioane și-au ridicat calificarea la locul de muncă, 147 000 tehnicieni (ceea ce ridică numărul total al tehnicienilor azi la 750 000) și 117 000 specialiști cu studii superioare (ceea ce ridică azi numărul lor total la 315 000). Ultimul cincinal a însemnat și introducerea școlarizării la vîrsta de 6 ani (încheiată în linii generale) ; se află în plin progres generalizarea învățămîntului de 10 ani.

Dinamica efectivelor de absolvenți ai școlii generale de 8 ani a trecut de la 294 612 în anul școlar 1965/1966 la 326 211 în 1969/1970. Școlile profesionale care numără cursuri de zi și serale, cursuri de calificare organizate de întreprinderi (cu sau fără scoaterea din producție) și — începînd din 1967 — ucenicia la locul de muncă, au ajuns în 1970 la 403, cu un număr de 195 941 elevi. Liceele de specialitate care au început să funcționeze în 1966/1967 au trecut de la 182 în anul înființării, la 226 în 1970, cu profile foarte diverse : industriale, agricole, silvice, economice, pedagogice, sanitare. Ele reprezintă în prezent calea principală de formare a cadrelor de nivel mediu, la care se adaugă facultățile de subingineri.

Absolvenții institutelor de învățămînt superior au trecut de la 67 000 în cincinalul anterior la 117 000 ; s-au înființat centre universitare noi la Craiova, Ploiești, Sibiu, Hunedoara și Baia Mare, ceea ce ridică la 19 numărul lor total.

Fondurile bugetare alocate pentru învățămînt în perioada 1966—1970 au fost cu 48,3% mai mari decît în cincinalul anterior, înregistrînd în cifre absolute un spor de 13,2 miliarde lei. Cadrele didactice au ajuns în 1970 la aproximativ 210 000. În ultimul cincinal s-au dat în folosința școlilor 13 400 săli de clasă, cămine studențești cu circa

---

[2] *Op. cit.*
[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul al IX-lea al U.T.C.*, Editura politică, București, 1971, p. 7.

18 mii locuri și cantine pentru aproape 15 mii persoane. În lumina Directivelor C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului, în acești ani s-au adoptat de Marea Adunare Națională Legea învățămîntului și Statutul personalului didactic. Subliniind că în condițiile societății socialiste multilateral dezvoltate și ale revoluției tehnico-științifice contemporane învățămîntul dobîndește rolul unei însemnate forțe de propulsie socială, care stimulează progresul tuturor ramurilor de activitate, dezbaterile și hotărîrile de partid din ultimii ani au pus în centrul lor ideea că perfecționarea învățămîntului poate fi realizată cu eficiență social-economică, operativitate tehnică-organizatorică și deplină semnificație pedagogică numai dacă este înțeleasă ca o dimensiune permanentă a acestuia. În anii 1965—1971, datorită măsurilor luate de partid la Congresul al IX-lea, la Conferința Națională, la Congresul al X-lea, la Plenara C.C. al P.C.R. din aprilie 1968, învățămîntul a devenit un sistem învestit cu receptivitate față de cerințele dezvoltării complexe a societății și cu capacitate de autoreglare, auto-optimizare, pe baza cercetării continue a parametrilor săi și a adoptării prompte a deciziilor. Educația socialistă presupune în mod necesar un raport conștient, fondat pe știință, cu propriul ei viitor, integrat viitorului societății.

Iată de ce logica procesului de perfecționare a învățămîntului se desfășoară dinspre cerințele sociale viitoare către conținutul și tehnologia învățămîntului, care determină la rîndul lor structurile organizaționale, profilul cadrelor didactice, tipurile de construcții școlare etc. În Raportul la Congresul al X-lea al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu sintetiza direcțiile principale de acțiune ale sistemului nostru educațional, arătînd că „în concepția noastră, educația comunistă, conștiința socialistă, implică atît cunoașterea temeinică a ceea ce este valoros în domeniul culturii, științei, tehnicii contemporane, stăpînirea deplină a profesiei, cît și însușirea concepției despre lume și societate a partidului nostru — materialismul dialectic și istoric — formarea unei atitudini cetățenești înaintate".[4] Conducerea, realizarea efectivă a construcției socialiste și comuniste sînt imposibile fără însușirea a tot ceea ce a creat mai valoros știința, cultura. Bogata experiență a vieții, înalta competență profesională, trebuie să se îmbine cu elanul revoluționar, cu devotamentul față de socialism.

„Să unim elanul revoluționar cu știința și atunci vom construi cu succes societatea comunistă".[5] Școala, principal factor de cultură și civilizație, are datoria de a-și îmbunătăți continuu atît nivelul teoretic al obiectelor de învățămînt, cît și corelarea acestora cu viața, cu practica. Aceasta este o problemă esențială pentru realizarea unui învățămînt eficient și necesită, în continuare, întărirea bazei tehnico-materiale a învățămîntului, legarea acestuia de munca din uzine și din celelalte sectoare productive, crearea de ateliere în școli tehnice și în licee teoretice.

---

[4] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Congresul al X-lea al P.C.R.*, în *Congresul al X-lea al P.C.R.*, Editura politică, București, 1969, p. 71.

[5] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 10—11 februarie 1971*, Editura politică, București, 1971, p. 46.

Potrivit previziunilor făcute de conducerea partidului, „se va ajunge prin 1980—1985 ca toți copiii să absolve liceul". [6] Sporirea exigențelor societății față de pregătirea membrilor săi se va manifesta nu numai prin includerea marii majorități a acestora în forme medii și superioare de învățămînt, ci și prin satisfacerea necesității imperioase a reciclării periodice, hotărîtoare pentru activitatea de viitor. „Trebuie să se înțeleagă că este necesar ca toți să studiem și apoi, periodic, să ne așezăm și să recapitulăm ceea ce am studiat. Să facem astfel ca, pînă la urmă, ceea ce am învățat să ne ajute să îmbunătățim mai departe munca". [7] Legea cu privire la perfecționarea cadrelor stabilește principiile, normele, condițiile, metodele prin care toți cei care muncesc, potrivit specificului domeniului, se vor preocupa sistematic de ridicarea nivelului lor profesional, științific-tehnic, în strînsă legătură cu perspectivele dezvoltării societății socialiste multilateral dezvoltate. Slujită de cadre didactice capabile, devotate politicii partidului, școala trebuie să-și intensifice munca de educare comunistă a tinerelor vlăstare ale patriei. Aceasta cere activizarea gîndirii social-politice a elevilor și studenților, însușirea principiilor dialectice, a dialecticii ca metodă, orientarea tineretului în dezbaterile majore filozofice, științifice, sociologice, artistice, participarea lui activă și responsabilă la viața spirituală a întregii națiuni, pentru a-i forma gîndirea critică, a-l sprijini să dobîndească criterii științifice de apreciere, să se pasioneze pentru adevăr, să manifeste spirit creator, să se dăruiască.

În lumina filozofiei materialist-dialectice, fiecare tînăr trebuie îndrumat să-și cristalizeze idealul său de viață, atitudinea față de cerințele și interesele superioare ale societății. „Desigur, noi nu înțelegem prin aceasta acumularea unor noțiuni politice generale, a unei sume de teze și principii scolastice, ci lărgirea continuă a orizontului de înțelegere a lumii și vieții, pe baza cunoașterii a ceea ce a creat mai de preț mintea umană, a ceea ce oferă cuceririle cunoașterii moderne". [8] Tineretul trebuie să cunoască tot ceea ce se întîmplă în lume, să se confrunte cu variate concepții, idei, fapte. Nici vorbă că educarea tineretului în spiritul înaltelor idei ale comunismului depinde în principal de școală, dar nu numai de ea, ci și de conlucrarea cu organizațiile de tineret (pionieri, U.T.C., U.A.S.R.), cu familia, cu instituțiile de cultură și alte organizații de masă și obștești, de întărirea și buna conducere a întregului front educativ care, de fapt, este întreaga noastră societate.

Sub conducerea P.C.R. poporul nostru înfăptuiește cu succes construcția socialismului, își făurește un viitor luminos, o viață prosperă. Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în expunerea făcută cu prilejul sărbătoririi a 50 de ani de la înființarea partidului : „Niciodată, în milenara sa istorie, poporul român n-a avut un asemenea conducător călit și încercat în lupte, o asemenea forță de avangardă în stare să-l ducă cu mînă sigură către țelurile spre care aspiră" [9].

---

[6] *Op. cit.*, p. 48.
[7] *Op. cit.*, p. 50.
[8] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul al IX-lea al U.T.C.*, Editura politică, București, 1971, p. 13.
[9] Nicolae Ceaușescu, *Semicentenarul glorios al Partidului Comunist Român*, Expunere la adunarea solemnă din capitală, 7 mai 1971, Editura politică, București, 1971, p. 48

Studii

Munca productivă, factor primordial al educației

MIRCEA MALIȚA

Ceea ce caracterizează etapa actuală a dezvoltării societății noastre este o definire limpede a obiectivelor ei de termen lung, precum și puternica mobilizare de resurse materiale și morale necesare atingerii obiectivului fixat, și care se bucură de adeziunea întregului popor. Obiectivul este ridicarea societății noastre socialiste la indicii unei țări cu un înalt nivel al dezvoltării industriale și al bunăstării.

Comunicatul cu privire la îndeplinirea planului de dezvoltare economică și socială a Republicii Socialiste România în perioada ultimului cincinal arată că ritmul mediu anual de creștere a produsului social a fost de 8,5%, a venitului de 7,7%, a investițiilor din fondurile centralizate de 11,1%, a producției globale industriale de 11,8%, iar a cheltuielilor pentru acțiunile social-culturale de la bugetul de stat de 9,8%. Simpla enumerare a acestor indici plasează țara noastră printre țările cu cel mai viguros ritm de creștere, cu cea mai impetuoasă dinamică economică și socială.

În opera de ridicare a societății noastre pe un plan superior, Partidul Comunist Român pune la un loc de cinste factorul instruirii și educării întregii societăți și în special a tineretului. Partidul Comunist Român a construit o concepție unitară și clarvăzătoare asupra rolului pe care îl joacă educația în mersul înainte al societății. Credem că puține sisteme de gîndire se pot mîndri, astăzi, cu o exprimare atît de limpede a rolului major pe care îl joacă școala în întreaga viață economică și socială și în dezvoltarea ei viitoare, ca aceea care îi este proprie Partidului Comunist Român. La 18 februarie anul acesta tovarășul Nicolae Ceaușescu, adresîndu-se Congresului al IX-lea al Uniunii Tineretului Comunist, spunea : „Este un adevăr unanim recunoscut că principalul factor de cultură și civilizație al unei națiuni, cadrul de bază al instruirii și formării tineretului, îl reprezintă școala. Marile obiective economice și sociale de viitor, aspirațiile spre realizarea unei societăți socialiste dezvoltate pe toate planurile, nu le pot realiza decît oameni cu o înaltă pregătire științifică și tehnică, cu un larg orizont de cunoștințe generale cu temeinice deprinderi pentru activitatea practică".

Concepția Partidului Comunist Român despre rolul și poziția școlii în societate are mai multe componente :

1. Democratizarea învățămîntului și deschiderea lui către toți cetățenii țării. Ni se pare demn de menționat, în acest sens, că la sfîrșitul

planului cincinal viitor țara noastră va avea 25% din populație cuprinsă în sistemul școlar de zi.

2. Organizarea unui sistem de cultură fundamentală de 10 ani, unul din cele mai lungi intervale de formație generală care există astăzi în lume. În cursul următorilor 2 ani, acest sistem de cultură generală obligatorie de 10 ani va fi generalizat.

3. Perfecționarea continuă a sistemului nostru de învățămînt, asigurarea adaptabilității lui permanente la schimbările survenite în societate, achiziția continuă a elementelor celor mai noi, în conținut, ca și în metodele de predare.

4. Eficacitatea înaltă a sistemului școlar, legarea lui consecventă de aplicațiile pe care, pas cu pas, le solicită viața productivă a societății.

5. Formarea unui cetățean dezvoltat armonios, crescut în spiritul științific al concepției materialist-dialectice despre natură și societate, eliberat de prejudecăți, deschis spre inovație, creator, păstrînd căldura aceluiași patriotism care i-a ajutat pe înaintașii săi să construiască, prin eforturile lor îngemănate, o țară unită, liberă și suverană.

6. Educarea unui cetățean care să cunoască și să prețuiască virtuțile păcii și ale cooperării internaționale, să știe să stimeze valorile altor culturi, să cultive un spirit de comprehensiune internațională.

7. Legarea sistemului școlar de activitățile de instruire postșcolară, ceea ce va avea drept urmare o lărgire a instituției școlii la scara întregii societăți, devenită prin esență o societate educațională.

Din ansamblul acestor trăsături, care sînt fructul unei gîndiri originale, cu solide temeiuri științifice, bazată pe experiența construirii societății noastre socialiste, desprindem una, care ni se pare de o stringentă actualitate : educația prin muncă și pentru muncă. „Unul din imperativele fundamentale care se pun în fața școlii noastre — ne spune tovarășul Nicolae Ceaușescu [1] — este de a răspunde, prin structura și conținutul ei, cerințelor practicii, nevoilor actuale și de perspectivă ale diferitelor sectoare ale vieții economice și sociale".

Să privim fluxul de elevi din sistemul nostru școlar. Vom observa că la momentele de opțiune și de selecție, unde se hotărăște fie înaintarea lor mai departe, fie trecerea lor în producție, și anume la sfîrșitul clasei a VIII-a și la sfîrșitul liceelor generale și de specialitate, 1/4 din tineri urmează forme superioare de învățămînt, iar 3/4 sînt orientați spre o rapidă integrare în producție, bineînțeles după terminarea celor 10 ani de cultură generală sau după urmarea unor cursuri postliceale în general scurte.

Aceste proporții, care se vor menține și în cursul următorului plan cincinal, ne obligă să înzestrăm tineretul cu elementele necesare unei profesionalizări rapide, unei integrări prompte în viața productivă. Munca la care este chemat tineretul nostru după absolvirea școlii este predominant industrială, țara noastră găsindu-se în faza industrială a existenței sale, care se desfășoară și se construiește sub semnul socialismului. Atunci cînd pregătim tineretul în școală, avem deci în față un obiectiv bine conturat : acela al formării unui cetățean creator de valori, mînuitor de ma-

[1] *Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice*, Editura politică, București, 1969, p. 19.

șini de înaltă tehnicitate, bun organizator și deținător al tehnicilor de conducere științifică. Tehnica înaltă și buna gospodărire economică sînt trăsăturile de bază ale cetățeanului pe care trebuie să-l formeze școala.

Societatea noastră rezervă investițiilor o treime din acumulările sale. Acest considerabil efort, această politică de perseverentă construcție a unei baze tehnice și de producție materială în consonanță cu tot ce a cîștigat mai înaintat tehnica, crearea de ramuri industriale noi de mai mare finețe cum sînt : electronica, energetica nucleară, informatica, oțelurile fine, prelucrarea rafinată a resurselor de bază, procedeele automatizate în chimie, perfecționarea rețelei de comunicații și de transporturi rapide, reclamă un om cu o înaltă competență tehnică și cu capacitatea de a trăi și de a crea în mediul mașinilor. Tovarășul Nicolae Ceaușescu [2] ne atrage în mod particular atenția asupra acestui aspect : „Problema asigurării cadrelor și a calificării lor, a folosirii rationale a forței de muncă și a disciplinei în producție este o problemă deosebit de importantă ; vom merge într-un ritm și mai rapid înainte în economie numai în măsura în care vom ști să rezolvăm în mod just și operativ această problemă".

Este interesant de remarcat că filonul progresist în istoria școlii noastre este caracterizat de o atitudine pozitivă față de activitatea practică. Începuturile școlii noastre moderne, în secolul trecut, au fost puternic influențate de curentul luminist. Vocabularul pedagogic al ctitorilor noștri de școală abundă în termeni care se referă la înnobilarea spirituală a omului, la accesul prin cultură la o viață demnă, la ridicarea prin învățătură a țării noastre în rîndul țărilor înaintate, la importanta valoare a educației morale. Nu există nici un mare om de școală care să nu fi văzut avantajele unui învățămînt de natură practică, în măsură să formeze oameni productivi, stăpîni pe arte și pe meserii. Pe la 1818, Gheorghe Lazăr a făcut demonstrația istorică că științele pot fi învățate și „în limba maicei noastre", iar Petrache Poenaru, după 10 ani de studii în străinătate (în care timp nu se mulțumise să urmeze cursurile de specialitate, ci se dovedise tot atît de asiduu și la orele de ateliere industriale, pe care le utiliza copiind mașini), a susținut, de-a lungul celor cîteva zeci de ani cît a stat în fruntea sistemului nostru școlar, caracterul practic și util al școlii. „Învățătura, spunea el, este trebuincioasă la toate clasele de oameni, la toate ramurile de industrie și la orice fel de îndeletniciri. Ea nu depărtează pe oameni de la meșteșuguri sau de la meserii și nu este adevărat a zice că oricine învață carte nu va mai voi să fie plugar sau orice altă meserie, căci învățătura dimpotrivă, înnobilînd toate profesiile, le face pe toate deopotrivă cinstite" ... Mai tîrziu, Poni și Haret au reafirmat orientarea spre practică, au mărit ponderea științelor în învățămînt, au militat pentru crearea de școli industriale.

Nu se poate, desigur, neglija nici faptul că, în cursul existenței sale, școala românească a fost influențată și de curentele de gîndire idealistă, care au făcut ca filonul ei de aur să fie temporar umbrit. În acea fază, liceele și universitățile s-au resimțit de pe urma tendinței gratuite a teoriei pentru teorie. Aplicațiile au coborît de pe piedestal, s-a făcut vizibilă o predominanță a studiilor lipsite de debușeu practic, cu o bază

[2] În : *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, Editura politică, București, 1969. vol. III, p. 805.

filozofică idealistă, şi ţara a avut cîtăva vreme un surplus de deţinători de diplome care nu-şi puteau găsi nici un rost productiv.

Spirite luminate ce şi-au încrucişat în acest timp activitatea cu destinele şcolii au militat împotriva şcolii-fabrică de slujbaşi şi pentru orientarea practică a învăţămîntului secundar. Marele geograf Simion Mehedinţi, fost ministru al învăţămîntului, în lucrarea sa de largă răspîndire în perioada interbelică, *Altă creştere. Şcoala muncii*, susţine că educaţia prin muncă e menită să ducă la „ştergerea prejudiciului social că cei cu mîinile albe sînt mai oameni decît cei cu mîinile învîrtoşate de muncă“ [3]. Sociologul Virgil Bărbat, iniţiatorul mişcării „extensiunea universitară“ pentru educaţia adulţilor, criticînd liceul intelectualist, şcoală nepractică, conchidea în 1928 : „Va trebui poate o şcoală tehnică în care să fie şi multă cultură şi va mai trebui să modificăm ideea de cultură apărată în licee“ [4]. Florian Ştefănescu-Goangă, şeful şcolii de psihologie experimentală de la Cluj, de la a cărui naştere s-au împlinit zilele acestea 90 de ani, C. Rădulescu-Motru, Dimitrie Gusti şi Petre Andrei s-au ridicat şi ei împotriva şcolii intelectualiste, expunînd de la catedra universitară sau concepînd şi verificînd în practică sisteme de apropiere şi unificare a sistemului şcolar cu cel al culturii populare, bazate esenţialmente pe o orientare practică-productivă.

O dată cu intrarea ţării noastre pe făgaşul construcţiei socialiste, şcoala a luat ca premise ferme de lucru marile cuceriri ale gîndirii materialist-dialectice, văzînd în acţiune şi experienţă o sursă fundamentală a cunoaşterii. Legătura şcolii cu viaţa, cu practica socială, a fost unul din cele mai constante principii care au stat la baza reformelor succesive.

Într-o anumită perioadă de timp, a fost încercată experienţa 5+1 (cu alte cuvinte : cinci zile de învăţătură şi una de activitate productivă). Greutăţile pe care le-a întîmpinat pe parcurs şi eşecul ei final provin nu atît din nejusteţea ei de bază, cît mai ales din lipsa de dotaţie tehnică cu care acest mare experiment trebuia şi nu a putut fi însoţit. În prezent, noi încercări — în condiţii sensibil ameliorate — sînt făcute pentru a realiza formaţia practică a tineretului în vederea unei integrări depline şi fără perturbări în viaţa industrială a ţării.

Acest efort de a restaura valoarea pedagogică a acţiunii, a muncii şi mai ales a activităţii productive este în consonanţă cu tot ceea ce mişcarea pedagogică mondială consideră ca fiind valabil şi util. În adevăr, încă de la începutul secolului nostru, şefii de curente din cadrul noilor şcoli educaţionale au legat direct planurile lor reformatoare de educaţia practică. John Dewey trece la expunerea sistemului său educativ după experienţa şcolii experimentale — seminar pedagogic de pe lîngă Universitatea din Chicago (1896), în care metodele de predare tradiţionale erau înlocuite prin activităţi practice. „Educaţia este un proces de viaţă — susţine el — iar nu unul de pregătire pentru viaţă“ [5], căci „însăşi cunoaşterea este modalitate de acţiune practică“ [6]. Georg

[3] S. Mehedinţi, *Altă creştere. Scoala muncii*, Cartea Românească, 1929, p. 144.
[4] Virgil Bărbat, *Exproprierea culturii*, Ed. Lepage, Cluj, 1928, p. 13.
[5] John Dewey, *Dictionary of Education*, Ed. by Ralph B. Winn, Philosophical Library, New York, 1959, p. 31.
[6] *Op. cit.*, p. 69.

Kerschensteiner, fondatorul așa-numitei „școli a muncii", asociază direct educația pentru profesie cu o nouă viziune a școlii. În lucrarea *Grundfragen der Schulorganisation* (1907), el motivează necesitatea reformării sistemului școlar prin existența dualismului ce trebuie înlăturat între „Erfahrungswissen" — experiența practică a copilului — și „Buchwissen" — experiența livrescă, abstractă, străină naturii sale active — pe care se străduiește să i-o inoculeze prin metode silnice școala [7].

Toate sistemele de școală activă au inclus și au dezvoltat în mod preponderent instrucția practică. Consecințele pentru știința educației au fost duble : reînnoirea părții didactice propriu-zise prin introducerea unor sisteme de predare care înlăturau dintr-o dată tiparul clasic neoherbartian al învățământului frontal și înlocuirea unităților didactice : clase, lecții, prin activități non-directive, de laborator, de cunoaștere a mediului și activități practice manuiliste. Aceasta a constituit baza așa-numitelor „planuri" : Dalton, Winnetka, cu nenumărate variante, mai ales în S.U.A., în deceniile 2—3, „metoda brigadieră și de laborator", aplicată în Uniunea Sovietică în 1926—1932 etc.

Toate aceste inovații au fost însoțite de o reformă pe planul colectivității școlare și al educației morale, care izvora din conștiința faptului că un educat activ nu poate fi format după vechile precepte ale „învățământului educativ" herbartian. Toți exponenții noii educații au recurs la o „școală pe măsură", în care munca productivă, practică, se îmbina cu ideea de self-government, dar și cu cea de colaborare „pe echipe", „pe grupe". Astfel au fost școala Freinet, Roger Cousinet cu a sa „muncă pe echipe" sau Peter Petersen cu „Jena-Plan", sistem adoptat după teoria comunitară germană. În deceniile 3—4 se desfășoară vaste experiențe concrete de felul Școlii de la Abbotsholme a dr. Cecil Reddie sau Ecole des Rôches, iar în prima țară socialistă A. S. Makarenko încerca să creeze cu coloniștii săi care desfășurau activitate industrială-productivă (comuna „Dzerjinski" fabrica aparate de fotografiat) un model de relații de muncă și de trai comuniste inexistente încă în vremea aceea în societatea sovietică, bazate pe educația în colectiv și pe ideea „prospectivistă" a „liniilor de perspectivă" în educație. Păcatul tuturor acestor sisteme era însă excesul de manuilism și fărîmițarea instrucției intelectuale propriu-zise. Ele nu au putut rezista noii revoluții științifico-tehnice, cu toate încercările unora dintre promotorii lor (Célestin Freinet și R. Cousinet, în special), de a le reînvia după război. Achizitul lor prețios sînt însă *metodele active*, ca și lucrul pe grupe mici, care au făcut posibilă tranziția directă la pedagogia cibernetică și la instruirea programată.

Școlile pedagogice europene pot fi împărțite în două categorii distincte : unele consideră că prin cultivarea inteligenței pure omul atinge nivelul de cunoaștere necesar pentru orice activitate ; celelalte dau întîietate experimentului.

Este interesant de văzut că școlile pragmatice și empirice (nu în sensul primar al cuvîntului) sînt situate în special în țările care au cunoscut o industrie și o activitate comercială bogată. Țara lui Bacon

[7] G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, Leipzig, Teubner, 1907, p. 43, 93.

a făcut şi prima revoluţie industrială şi ştiinţifică a omenirii. Competiţia dintre cele două sisteme, teoretic-scolastic şi experimental, nu a încetat. Puternicul curent al axiomatizării ştiinţelor, care are loc după cel de-al doilea război mondial, pare să dea dreptate sistemului deductiv. Pe de altă parte, însă, numeroase experienţe şi studii demonstrează încă o dată că, în strădania lui de a descoperi şi de a transmite adevărul pe căile care-i sînt cele mai fireşti, omul este o fiinţă inductivă şi deci că învăţătura, pentru a fi eficientă, trebuie să se bazeze în primul rînd pe experienţă, acţiune şi muncă. „Abstracţiile purifică şi simplifică materialul şi prin aceasta uşurează considerabil acţiunea. Dar dacă se începe cu un asemenea material simplificat (cum se întîmplă în învăţarea obişnuită), apare dificultatea îmbinării noţiunilor teoretice cu principiile practice", scrie P. I. Galperin într-un studiu recent consacrat caracterului obiectual al gîndirii [8].

Într-una din cărţile recent apărute în limba română a lui Jerome Bruner [9], se afirmă : „Nu un antropoid cu creierul foarte dezvoltat a organizat viaţa tehnico-socială a speţei umane ; se poate spune mai degrabă că forma comunitară de folosire a uneltelor este cea care a modificat treptat morfologia umană". Inteligenţa cunoaşterii, ale cărei operaţii, raţionamente, clasificări, definiţii, imagini erau singurele cunoscute psihologiei clasice este completată cu inteligenţa practică, sau „inteligenţa situaţiilor" cum o numeşte Henri Wallon [10], care se manifestă prin descoperirea soluţiei celei mai potrivite pentru fiecare situaţie în parte.

Un autor american [11] consideră că educaţia este astăzi în primul rînd *vocaţională*, categorie în care vrea să includă toate nivelele şi tipurile de activitate educaţională care îi pregătesc pe indivizi pentru o mai intimă contopire cu viaţa muncii de orice natură. El spune următoarele : „Educatorii care permit tineretului să părăsească şcolile publice fără o pregătire definită pentru munca de oarecare nivel eşuează în faţa obligaţiilor pe care societatea le-a încredinţat". Un alt autor, care analizează creativitatea inventatorilor [12] în urma studiului mai multor biografii ale unor inventatori celebri, afirmă că la toţi există o tendinţă manipulativă precoce, constînd din „tendinţa spre inovaţie" [13] sau preocuparea pentru rezultatul practic al muncii. Iar Jean Piaget [14], pe care sperăm să-l ascultăm în curînd la Bucureşti, afirmă că operaţiile concrete constituie „... un punct esenţial, atît pentru teoria inteligenţei, cît şi pentru aplicaţiile pedagogice, dacă vrem să adaptăm învăţămîntul la rezultatele psihologiei dezvoltării, în opoziţie cu logicismul tradiţiei şcolare. Copiii care ajung la operaţiile descrise sînt incapabili să le efectueze atunci cînd încetează să manipuleze obiectele şi cînd sînt solicitaţi să raţioneze prin simple propoziţii verbale. Aşadar, aceste operaţiuni sînt

[8] P. I. Galperin, *Psihologia gîndirii în teoria formării în etape a acţiunilor mentale*, în : *Studii asupra gîndirii în psihologia sovietică*, E.D.P. Bucureşti, 1970, p. 41.
[9] J. S. Brunner, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., Bucureşti, 1970, p. 36.
[10] H. Wallon, *De la act la gîndire*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1964, p. 47.
[11] L. A. Emerson, *Industrial Education in a Changing Democratic Society*, New York, Cornell University, 1955, p. 2.
[12] J. Rossman, *The Psychology of the Inventor*, Washington D.C., Inventor's Publishing Company, 1931.
[13] P. E. Torrance, *Education and the Creative Potential*, Minneapolis, The University of Minnesota Press, 1963, p. 25.
[14] J. Piaget, *Psihologia inteligenţei*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1965, p. 189.

deocamdată concrete și nu formale, fiind mereu legate de acțiune, ele o structurează pe plan logic, inclusiv cuvintele ce o însoțesc, dar ele nu implică, de loc, posibilitatea de a construi un discurs logic, independent de acțiune".

Nu m-am mirat atunci cînd, cu prilejul unei recente vizite în Anglia, am găsit o școală comprehensivă, adică o școală de cultură generală care avea următoarea împărțire a clădirilor : o treime din total era destinată holurilor generale, amfiteatrelor, sălilor de sport, bibliotecilor ; o treime, sălilor de clasă generale și tuturor disciplinelor din programa de învățămînt ; în sfîrșit, o treime o formau clădirile destinate activităților practice, în care, alături de cele trei laboratoare de fizică, trei de chimie și alte trei de biologie, mai figurau trei încăperi pentru artă și desen, două pentru lucrul în lemn, trei pentru lucrul metalelor, trei pentru îndeletniciri casnice și două pentru țesături și croitorie.

La o școală publică, adică la o școală tradițională (și am putea spune conservatoare), condusă de un comitet particular, am găsit în programa școlară următoarele grupuri de opțiuni pentru ceea ce se numește „gradul 4", adică copii în vîrstă de 15—16 ani : dactilografie, comerț, desen tehnic, economie casnică, lucru de mînă, prelucrarea metalelor, traforaj, studiu de mediu ambiant, industrie, tehnologie și meserii.

Introducerea, la noi, a „activității practice" nu este, evident, decît o măsură de corijare necesară a învățămîntului nostru excesiv de teoretizant. În realitate, opusul practicii productive nu este teoria, nici intelectul, nici cultura generală, ci „activitățile nepractice". În nici un fel nu trebuie concepută noua disciplină ca o diminuare a importanței lucrului intelectual și a unei formații culturale cît mai echilibrate. A pune un accent exclusiv pe munca manuală înseamnă a face o eroare tot atît de mare ca aceea de a nu o lua de loc în socotință. „Cu teoria *învățămîntului util* ne aflăm în realitate iarăși în fața unei iluzii a sistemului industrial : desfășurarea lui nestăvilită, spontană, se compune dintr-un șir de activități specializate, bine concepute și precis elaborate ; concepțiile lui despre învățămînt oscilează de aceea, fără posibilitate de ieșire din impas, între sistemul învățămîntului real și al celui umanist, între avantaje exterioare și ordine internă, dar fără alt efect decît acela de a extinde și mai mult puterea lucrurilor și neputința învățămîntului" [15].

Cu aceste precizări, menite să pună în evidență caracterul echilibrat al concepției noastre despre învățămînt, în care activitatea practică, departe de a stăvili desfășurarea potențelor intelectuale ale elevului, se împletește — dimpotrivă — în mod organic cu acestea, oferindu-le puncte reale de aplicație și conferindu-le astfel o direcție reală, un sens, trebuie menționat faptul că peste tot în lume școala suferă influența puternică a dezvoltării științei și tehnicii, nu numai în sensul ponderii crescute a acestora în programa analitică, dar și prin crearea accesoriilor în care se dezvoltă priceperile specifice exercitării tehnice și cercetării științifice.

În 1970—1971, școala noastră a cunoscut trecerea „practicii" de la o activitate extrașcolară la o disciplină de învățămînt. S-au alocat ore

[15] Richta Radovan (sub red.), *Civilizația la răscruce*, Editura politică, București, 1970, p. 178—179.

suficiente pentru ca, pe grupuri de tineri, să se practice o activitate cu *caracter productiv*. Aceasta este o trăsătură esențială a concepției școlii noastre despre muncă. Într-adevăr, munca poate fi exercitată și ca un joc : se pot astfel construi machete, se pot face obiecte care să nu prezinte nici o utilitate, lucru care s-a întîmplat pînă nu demult chiar și în școlile noastre profesionale. Dar adevărata muncă, cea care reușește să polarizeze toate priceperile, să producă concentrarea de atenție necesară, să mărească în tînăr mîndria unei creații proprii, este cea în care, din capul locului, e vizibilă finalitatea obiectului creat, capacitatea lui de a fi eventual plasat pe piață, în orice caz de a avea o valoare certă de utilizare.

Pașii următori constau în crearea unui sistem de activități obligatorii, integrate în procesul de învățămînt, care să aibă ca obiect formarea de deprinderi de bază și de abilități practice necesare, conform cu aptitudinile individuale și cu cerințele actuale și viitoare ale producției ; apoi, în definirea numărului de ore care sînt consacrate lucrului, pe diferite etape și tipuri de școli, în construirea de ateliere școlare, interșcolare, în folosirea școlilor profesionale și a liceelor de specialitate, precum și a tuturor unităților care pot să fie puse la dispoziție de către industrie, cooperative sau de către instituții din domeniul social-cultural și administrativ. În cadrul programului de practică, elevii vor putea realiza lucrări și obiecte necesare autodotării școlilor. Astfel, școala devine prima instituție beneficiară a acestei munci de atelier și mică uzină. La sfîrșitul școlii, certificatul general de absolvire va fi dublat de către un certificat care va atesta meseria sau domeniul în care s-a efectuat pregătirea practică.

Un asemenea sistem schimbă radical imaginea școlii noastre, formată din săli de curs și laboratoare. Școala noastră viitoare va avea mai puține săli de curs și mai multe laboratoare și ateliere. Mai multe ore vor fi consacrate efectuării de proiecte, singur sau în comun, de experiențe în laborator sau de muncă în atelier decît destinate predării. Din cele două ipostaze în care un copil poate să se găsească în școală — una clasică, statică : fixat în bancă, supus fluxului verbal și demonstrației logice a profesorului ; cealaltă : subiect activ, lucrînd la un proiect, descoperind el însuși adevăruri chiar dacă omenirea le-a mai stabilit o dată, lucrînd obiecte de folos general, așa cum o face și în viața lui adultă — ultima imagine devine predominantă.

Școala viitorului are menirea să transforme din ce în ce mai mult obiectul educației de pînă acum în subiect al educației, omul de educat în unul care se educă pe sine, instruirea în autoinstruire, heteronomia educativă în autonomie. „Această schimbare fundamentală a relației interioare față de sine însuși, care ridică la rangul de program continua activitate creatoare a omului asupra sa însuși, constituie problema cea mai complicată ce stă în fața sistemului de învățămînt în viitoarele decenii ale revoluției științifice-tehnice ; de rezolvarea ei depinde în mod nemijlocit și succesul sau eșecul alternativei socialiste a acestui proces“ [16].

[16] Richta Radovan, *Op. cit.*, p. 187.

Marele succes al științelor matematice la noi se datorează orelor de practică, experiență și acțiune pe care o constituie rezolvarea de exerciții. Una din cele mai mari reușite ale pedagogiei matematicii este de a preda teoria sub formă de exerciții și de probleme ce urmează să fie demonstrate de către elevi în succesiunea lor naturală, fără nici un cuvînt filozofic în plus din partea autorului sau profesorului. Existența atelierului școlar în peisajul școlilor noastre viitoare va schimba și predarea acelor discipline care stau încă sub influența unui excesiv formalism intelectual. Criteriul practic se aplică și la limba română : cum o folosim în corespondență, în scrieri, în adrese, în note oficiale, în rapoarte, în propuneri ; se aplică și la istorie și filozofie, la științele fundamentale și la limbile străine. Practica este mai mult decît o disciplină nouă în programa școlară, ea este o mentalitate care trebuie să devină dominantă pentru formarea acelui om nou care va construi și va perfecționa industria fină a țării noastre, va mări avuția națională, va asigura gestiunea impecabilă și de mare randament a economiei, deschizînd astfel și realul acces la binefacerile culturii.

Marea pricepere a unui profesor — care se presupune că va fi parcurs și el un proces similar de autoeducație — nu va fi de a transmite pe cale verbală un adevăr din tezaurul de științe al omenirii și de a examina apoi gradul de însușire a acestei informații prin memorizare sau înțelegere inteligentă de către un elev. Marele test al profesorului va fi determinarea în elev a resortului căutării și activității independente care se desfășoară în ore de experiență și practică.

„Cu fiecare copil, cu fiecare tînăr — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu [17] — trebuie depusă o muncă intensă ; fiecare trebuie cunoscut, înțeles și ajutat să înțeleagă, la rîndul lui, singur scopul vieții, să se pregătească pentru viață. De felul în care școala își îndeplinește această misiune — orientarea copiilor și tineretului în viață — depinde ce fel de tineret, ce fel de oameni va avea societatea noastră".

ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫЙ ТРУД, ГЛАВНЕЙШИЙ ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ

(РЕЗЮМЕ)

Автор отмечает, что в деле повышения уровня нашего общества Румынская коммунистическая партия ставит на почетное место фактор обучения и воспитания всего общества, в особености, молодежи. Перечисляя составные части концепции Р.К.П. и роли и положении школы в обществе, автор останавливается на одной из них, особенно важной, а, именно — на трудовом воспитании и труде. Подготовка молодежи в школе преследует определенную цель — а именно формирование гражданина—создателя ценностей, умеющего управлять высоко-техническими машинами, хорошего организатора и руководителя техникой научного производства.

Передовой источник истории нашей школы, характеризующийся положительным отношением к практической деятельности, а одновремено с переходом нашей страны к строительству социализма, школа приняла как твердые предпосылки, великие завоевания диалектическо-материалической мысли, рассматривая действие и опыт как главнейший источник знаний. Связь школы с жизнью, с социальной практикой было одним из самых неизменных принципов, стоящих в основе последовательных реформ

[17] *Op. cit.*, vol. III, p. 283.

Усилия восстановить педагогическое значение действия труда и в особености, производительной деятельности, соответствует всему тому, что международное педагогические движение считает действенным и полезным.

Подчеркивая уравновешенный характер нашей концепции об образовании, где практическая деятельность, без того, чтобы тормозить умственные способности учащегося, органически переплетается с ними, предоставляя реальные пути применения. Автор отмечает, что в 1970-1971 учебном году наща школа познала переход практики от внешкольной деятельности к учебному предмету. Следующие шаги состоясь создании системы обязательных мероприятий, включенных в учебный процнсс, цель которого-формирование основных навыков и необходимых практических умений согласно индивидуальмым способностям и актуальным и будущим требованиям производства, практика являясь новым предметом в учебной программе, направление, которое должно стать преобладаюшим в формировании нового человека.

LE TRAVAIL PRODUCTIF, FACTEUR PRIMORDIAL DE L'ÉDUCATION

(Résumé)

L'auteur montre que dans l'oeuvre de l'élèvement de notre société sur un plan supérieur, le Parti Communiste Roumain met en place d'honneur le facteur de l'instruction et de l'éducation de la société entière et particulièrement de la jeunesse. La formation de la jeunesse à l'école a un objectif bien contouré — celui de la formation d'un citoyen créateur de valeurs, manieur de machines de haute technicité, bon organisateur et détenteur des techniques de management scientifique.

Le filon progressiste dans l'histoire de notre école est caractérisé par une attitude positive envers l'activité pratique, et, en même temps que notre pays a passé sur la voie de la construction socialiste, l'école a pris comme prémisses fermes de travail les grandes conquêtes de la pensée matérialiste-dialectique, voyant dans l'action et l'expérience une source fondementale de la connaissance. La liaison de l'école à la vie, à la pratique sociale, fut l'un des plus constants principes des réformes succésives. L'effort de rétablir la valeur pédagogique de l'action du travail et surtout de l'activité productive est en harmonie avec tout ce que le mouvement pédagogique international considère comme valable et utile.

En mentionnant le caractère équilibré de notre conception sur l'enseignement, dans lequel l'activité pratique, loin de réprimer les potences intellectuelles de l'élève se mêlent organiquement à celles-ci, en leurs offrant des points réels d'application, l'auteur démontre que pendant l'année scolaire 1970—1971 notre école a connu le passage de la pratique d'une activité extrascolaire à une discipline d'enseignement. Les pas suivants consistent dans la création d'un système d'activités obligatoires intégrées dans le processus d'enseignement, qui doit avoir comme objet la formation d'habitudes de base et des habiletés pratiques nécessaires, conformément aux aptitudes individuelles et aux exigences actuelles et futures de la production, la pratique étant plus qu'une discipline nouvelle dans le programme scolaire, étant plutôt une mentalité qui doit devenir dominante dans la formation de l'homme nouveau.

THE PRODUCTIVE WORK, THE ESSENTIAL FACTOR OF EDUCATION

(Abstract)

The author shows that in the work of upsurging our society on a higher level, the Romanian Communist Party considers the factor of instruction and education of all the society and mainly the young people as an important task. Enumerating the components of the Party conception on the role and position of school in society, the author deals with one of them of immediate importance, namely the education by work and for work. The young people's training at school has a deffinite aim — to form a citizen creator of values, a handler of highly technical machines, a good organizer and connaisseur of the techniques of scientific management.

The progressive vein of the history of our school is characterized by a positive attitude towards the practical activity, and in the time of socialist construction in Romania, our school has taken as solid assumptions the great developments of the materialist-dialectic thinking, considering the action and experience a fundamental source of knowledge. The connection of school to life, to social practice was one of the steady principle founding the school reforms.

The effort to restore the educational value of action, work and especially of productive labour is in the way the international pedagogy thinks valuable and useful.

Mentioning the balanced character of our conception on education, in which the practical activity, far from stumbling the intellectual powers of the pupil, is closely interwoven, offering real points of application, the author shows that in 1870—1971 our school has changed the practical activity from an extracurricular activity to a subject-matter. The next step will be the creation of a system of compulsory activities integrated in the process of education, which should have as the aim the training of fundamental skills and practical abilities according to individual aptitudes and the present and future requirements of output, the practical activity becoming a mentality which must become outstanding in the formation of the new man.

Personalitatea directorului

Conf. univ. dr. TRAIAN POP

Complexitatea procesului de conducere și îndrumare a activității unei școli, sarcinile de mare răspundere ce îi revin unui director de școală reclamă profesorului chemat să îndeplinească această funcție o seamă de aptitudini și calități. Deși unui bun profesor i se cer multe calități, considerăm că acestea nu sînt suficiente pentru un director ideal. Multe din însușirile celor două categorii de cadre didactice sînt comune, totuși, pentru un conducător de școală se cer aptitudini și calități în parte diferite de acelea ale unui profesor și la un nivel mult mai ridicat. Acest lucru ni se pare firesc, dacă ținem seama de faptul că hotărîrile și măsurile întreprinse de către conducătorul școlii, în raport cu profesorul, angajează, în cele mai multe cazuri, întregul colectiv didactic și au urmări asupra bunului mers al școlii.

Dintr-un studiu întreprins în anul 1966, referitor la munca directorului în școală, la un chestionar dat unui număr de 332 de profesori din principalele licee ale Capitalei, care trebuiau să răspundă în scris la întrebarea : „Ce calități considerați că ar trebui să aibă un director de liceu ?", au rezultat următoarele date :

Răspuns	Numărul răspunsurilor
Obiectivitate și principialitate	202 — 60%
Temeinică pregătire profesională	170 — 51%
Cultură multilaterală	153 — 46%
Bun organizator	149 — 44%
Bună pregătire pedagogică	147 — 44%
Trăsături morale	129 — 39%
Mult tact în munca cu oamenii	117 — 35%
Bună pregătire politică și ideologică	114 — 34%
Cunoașterea colectivului profesoral	99 — 27%
Colegialitate principială	82 — 24%
Exigență	78 — 23%
Să fie exemplu	69 — 20%
Experiență în munca de director	61 — 18%
Autoritate	55 — 16%
Să iubească școala și copiii	50 — 15%
Inițiativă	47 — 14%
Să fie sănătos	30 — 9%
Diverse *	25 — 7%
Total	1777

Deși modelul de chestionar folosit (chestionarul nu a trebuit semnat, pentru a încuraja în acest fel exprimarea sinceră a părerilor) nu se pretează la o clasificare, pe tipuri generale de trăsături, în cadrul numărului total de răspunsuri date se constată o diferență considerabilă

* Studii superioare, simț estetic, să fie bărbat, să fie membru de partid, să fie conștient.

între diferitele trăsături. Profesorul așteaptă de la directorul lor să fie, în primul rînd, un om drept, principial și să dispună de o largă și temeinică pregătire profesională, pedagogică și de cultură generală.

Un studiu asemănător găsim în lucrarea pedagogului canadian Young [1], care și-a propus să sondeze opinia profesorilor referitor la trăsăturile directorului pe care le apreciază mai mult. Așa după cum rezultă din tabelul de mai jos, răspunsurile reflectă, după cum este și firesc, specificul școlii canadiene și rolul pe care îl are directorul în școală. Au fost chestionați 629 de profesori.

Caracteristica	Numărul răspunsurilor
Atitudine prietenoasă și de cooperare	235
Serviabil	212
Nu se amestecă ; acordă profesorilor libertate	159
Își susține profesorii lui	151
Inteligent ; amabil ; politicos	149
Competent în profesiune ; bun administrator și organizator	106
Corect	105
Simțul umorului ; agreabil ; plăcut	95
Simpatic pentru copii, interes pentru copii	83
Păstrează disciplina	72
Deschis și sincer	45
Atitudine simplă	22
Se îngrijește de provizii și echipament	20
Păstrează cele mai bune modele de comportare în școală	15
Arată interes pentru munca profesorului	14
Consecvent	11
Conștiincios	10
Răbdător	10
Diverse	36
Total	1150

Îndrumarea procesului de învățămînt din școlile canadiene revine în principal inspectorilor școlari. Directorii se ocupă mai mult de latura organizatorică și materială a școlii, de aceea, așa cum rezultă și din răspunsurile de mai sus, profesorii îi cer directorului să se preocupe de situația lor materială, să le creeze condiții cît mai bune de lucru, să fie un bun coleg și să nu-i deranjeze prea mult.

În condițiile școlii noastre, directorul este învestit cu răspunderi foarte mari, pe primul plan situîndu-se procesul de învățămînt. Munca sa este grea și plină de răspundere. Reușita acestei funcțiuni este condiționată în cea mai mare parte de conduita și de realitățile celui chemat să o îndeplinească.

Pe plan mondial se conturează tot mai mult tendința de a transforma conducerea într-o profesiune care nu mai este legată de un anumit domeniu de activitate, ridicîndu-se deasupra profesiunilor tradiționale. Știința conducerii, aflată ea însăși în plin proces de dezvoltare și afir-

[1] J. M. Young, *A survey of teacher's attitude toward certain aspects of their profession*, „Canadian Education and Research Degest", vol. 7 nr. 2/iun. 1967, p. 112—129.

mare, se ocupă de pregătirea unei astfel de profesiuni. Există de acum specialişti în probleme de organizare şi conducere ştiinţifică a economiei şi producţiei, care sînt angajaţi în calitate de consilieri într-o serie de mari întreprinderi din ţările occidentale, cărora li se încredinţează reorganizarea întregului sistem de conducere pe baza noilor date ale ştiinţei.

Ar fi greu pentru noi să putem accepta, la ora actuală, un astfel de conducător de învăţămînt la nivelul şcolii. Acest sistem poate să fie foarte bun în economie, în marile întreprinderi, unde procesul de producţie este de acum complet automatizat, iar specialistul devine un supraveghetor al dispozitivelor şi aparatelor.

Este posibil ca în perspectivă, pe măsură ce şcolile vor ajunge să fie încadrate numai cu profesori de înaltă pregătire ştiinţifică, cu o conştiinţă înaintată despre muncă, conţinutul funcţiei conducerii în învăţămînt să se schimbe, să se ajungă la directori profesionişti, recrutaţi după alte criterii decît cele actuale.

Atîta timp, însă, cît directorul rămîne principalul îndrumător al procesului instructiv-educativ din şcoală, nu putem concepe în această funcţie decît un profesor şi, dacă este posibil, un excelent profesor, un pedagog desăvîrşit, care a învăţat şi cunoaşte principiile şi metodele conducerii ştiinţifico-pedagogice a şcolii.

Ţinînd seama de cele de mai sus, considerăm că directorul trebuie să fie un om de largă cultură, un foarte bun profesor, recunoscut şi apreciat de colegii săi pentru temeinica sa pregătire de specialitate. Autoritatea şi prestigiul său, în aceste condiţii, vor rezulta nu din funcţia îndeplinită, ci din pregătirea profesională.

Vorbind despre importanţa pe care o au pregătirea educatorilor, atitudinea lor faţă de muncă în stabilirea relaţiilor dintre educatori şi elevi, A. S. Makarenko spunea : „Puteţi fi cu ei oricît de reci, pretenţioşi, pînă la şicană, puteţi să nu-i băgaţi în seamă chiar avîndu-i alături, puteţi arăta nepăsare faţă de simpatia lor, dacă străluciţi prin muncă, sînt toţi de partea voastră şi nu vă vor trăda".[2] Cu toate că acest citat priveşte relaţiile dintre educatori şi elevi, considerăm că el exprimă mult adevăr şi în ceea ce priveşte relaţiile dintre director şi profesori.

În acest context, apreciem că este extrem de util ca directorul să predea un număr de ore pe săptămînă. Organizînd lecţii deschise la specialitatea sa, directorul are un bun prilej pentru a exercita o puternică influenţă asupra profesorilor şi colegilor săi, prin ţinuta ştiinţifică şi metodică a lecţiei, prin tactul său în relaţiile cu elevii. Profesorii au posibilitatea, şi pe această cale, să se convingă de pregătirea serioasă a directorului, să vadă în persoana lui, în primul rînd, un distins profesor, un cadru didactic cu alese calităţi pedagogice şi numai în al doilea rînd pe conducătorul lor.

Directorul nu este numai un bun profesor, un bun specialist, el trebuie să dovedească o largă pregătire ştiinţifică, o cultură multilaterală. În calitatea sa de îndrumător, de sfătuitor, se cere să găsească un limbaj comun cu fiecare profesor în parte, să cunoască principalele orientări din

[2] A. S. Makarenko, *Poemul pedagogic*, E.S.P.L.A., 1951, ediţia a II-a, p. 178.

domeniul ştiinţei şi tehnicii, realizările mai de seamă. Directorul trebuie să devină acel tip de intelectual care nu se mulţumeşte niciodată cu cît ştie.

Pe acelaşi plan cu pregătirea ştiinţifică şi de specialitate se pune pentru director şi pregătirea psihologică şi pedagogică. Această pregătire îi este necesară în relaţiile cu profesorii, cu elevii, cu părinţii, în activitatea generală de conducător şi îndrumător pedagogic al şcolii. Profesorul poate avea o înaltă pregătire în disciplina sa de predare şi poate fi un om erudit, dar dacă nu reuşeşte să le creeze elevilor şi motivaţia de a asculta şi învăţa, iar dacă directorul său nu va găsi căile potrivite pentru a-i veni în ajutor, el va eşua ca profesor, după cum observă pedagogul englez Lucas [3]. Una din calităţile unui bun director, ca pedagog, este promptitudinea cu care simte cînd un anume profesor are nevoie de sprijin. Chiar cînd profesorul este un bun specialist, el poate avea nevoie de încurajare şi apreciere în activitatea sa.

Organizarea muncii metodice în şcoală, îndrumarea activităţii diriginţilor, orientarea şcolară şi profesională a elevilor, sprijinirea organizaţiilor de copii şi tineret, preocuparea pentru îmbunătăţirea continuă a metodelor de predare etc. reprezintă numai o parte din domeniile activităţii şcolare, care constituie pentru director preocupări zilnice şi a căror rezolvare reclamă o pregătire şi informare psiho-pedagogică la zi.

În condiţiile societăţii noastre socialiste, succesul în conducerea activităţii unei şcoli este condiţionat şi de gradul de pregătire politică şi ideologică a directorului. Sîntem martorii unei lumi aflate în plin proces de dezvoltare şi transformare, lume în care se contrapun două sisteme economice şi politice, două ideologii, două filozofii diametral opuse. Această situaţie se reflectă şi pe planul suprastructurii, îmbrăcînd diferite forme ale luptei de idei şi de concepţii în domeniul ştiinţei, artei, literaturii şi chiar al pedagogiei pe plan mondial. Fără o temeinică pregătire filozofică şi politică, directorul nu va reuşi să asigure o îndrumare competentă a procesului de învăţămînt, o valorificare deplină a potenţelor educative ale fiecărui obiect de învăţămînt, în vederea formării la elevi a concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă, a dezvoltării conştiinţei socialiste.

Pregătirea multilaterală a tineretului, formarea profilului moral al acestuia, legarea şcolii de viaţă, de cerinţele contemporaneităţii, crearea unui climat de muncă sănătos în şcoală, formarea unui colectiv închegat de pedagogi, conştient de marea răspundere pe care o poartă în faţa părinţilor şi a naţiunii noastre, îi cer directorului o bună pregătire şi orientare politică.

Bunul mers al unei şcoli, ca de altfel al oricărei alte instituţii sau întreprinderi, reuşita deplină a acţiunilor sale, sînt condiţionate în mare măsură de spiritul organizatoric şi gospodăresc al conducerii. De la primii paşi pe care îi faci în incinta unei şcoli poţi să te convingi de calităţile organizatorice ale directorului. Aspectul general al localului, modul în care circulă elevii în pauze pe culoare, ţinuta acestora, intrarea şi ieşirea profesorilor de la ore, felul în care sînt întîmpinate şi primite persoanele străine, sînt dovezi grăitoare ale stilului de muncă al şcolii.

3 W. Carman Lucas, *Is it reality necessary for principals to visit classrooms ?*, „Education Today", London, nr. 3/1966, p. 39-41.

Experienţa ne arată că de multe ori la numirea directorilor se are mai mult în vedere pregătirea profesională a acestora, neglijîndu-se o seamă de alte calităţi atît de importante pentru un bun conducător. Cînd îl treci pe profesor de la catedră direct în funcţia de director este greu să poţi aprecia o seamă de trăsături şi calităţi necesare noii funcţii, deoarece predarea la clasă nu a avut nevoie de ele şi prin urmare ele nu s-au evidenţiat. De aici riscul de a greşi, instabilitatea directorilor şi toate consecinţele negative ce decurg dintr-un astfel de sistem. Este firesc ca directorii să fie recrutaţi numai din rîndul profesorilor. Dar, un sistem eficace, după părerea noastră, ar trebui să fie conceput din trei etape.

Prima treaptă ar consta în depistarea profesorilor — după anumite criterii bine stabilite — şi în trimiterea lor la un curs de pregătire în domeniul organizării şi conducerii şcolii. În perioada cursului să se aplice mai multe teste de verificare a unor aptitudini şi calităţi intelectuale, care să fie întregite cu observaţiile adunate pe parcursul pregătirii şi confruntate şi cu datele seminariilor şi examenului final. La încheierea cursului, o comisie de specialişti să se pronunţe asupra fiecărui candidat, hotărînd dacă îndeplineşte condiţiile necesare pentru funcţia de director. Cursanţii reuşiţi la aceste probe ar constitui prima rezervă de cadre pentru viitoarele funcţii de conducere în învăţămînt.

A doua treaptă ar consta în numirea celor mai buni cursanţi în funcţia de directori adjuncţi la şcoli generale şi licee, după caz, chiar în funcţia de directori plini la şcolile generale mici, care nu dispun de posturi de directori adjuncţi. Dacă prima treaptă am considerat-o ca o treaptă de pregătire teoretică, cea de-a doua treaptă ar avea caracterul de practică, a doua latură a procesului de pregătire a viitorilor directori. În cea de-a doua treaptă a sistemului s-ar putea verifica, de astă dată prin fapte concrete, în ce măsură directorul adjunct dovedeşte spirit de iniţiativă, spirit organizatoric, capacitate de cuprindere a problemelor, hărnicie, perseverenţă, cu un cuvînt toate calităţile şi trăsăturile necesare unui bun director.

În sfîrşit, cea de-a *treia treaptă* a sistemului pe care îl sugerăm ar consta din numirea ca directori plini a celor mai buni directori adjuncţi. Privit în timp acest sistem, rezultă, după părerea noastră, că un profesor care ar trece prin etapele sistemului prezentat mai sus ar putea să fie promovat în funcţia de director după un stagiu de minimum 8—10 ani de la absolvirea facultăţii (30—32 ani).

La rîndul lui, acest sistem ar putea fi gîndit într-o concepţie mai largă de pregătire a organizatorilor şi conducătorilor de învăţămînt la diferite eşaloane. Aşa, spre exemplu, directorii şcolilor generale şi ai liceelor, pregătiţi şi recrutaţi în ideea expusă mai sus, ar deveni rezerva de cadre pentru inspectoratele şcolare. După un stagiu de minimum patru ani ca director de şcoală, profesorul ar putea fi numit inspector şcolar judeţean (34—36 ani), iar după alţi patru ani promovat în corpul de inspectori generali ai Ministerului Învăţămîntului (38—40 ani). Menţionăm că anii prezentaţi în paranteză la diferite niveluri au un caracter orientativ.

În cadrul sistemului de pregătire a directorilor şcolari înfăţişat mai sus, s-ar putea examina şi un alt aspect, şi anume, numirea directorilor,

cel puţin la licee, pe o perioadă limitată de timp, spre exemplu patru ani. În funcţie de rezultatele obţinute, numirea să poată fi reînnoită sau să fie promovat un alt director.

Ne-am oprit la aceste cîteva idei îndemnaţi de numeroase exemple, atît în viaţa şcolară, cît şi din alte sectoare de activitate, în care oameni cu largă informaţie de specialitate, puşi în fruntea unor instituţii sau acordîndu-li-se anumite responsabilităţi, s-au dovedit ineficienţi. Aceste constatări ne-au condus la concluzia că la baza unor calităţi, indispensabile oricărui conducător, stau anumite trăsături de ordin practic ale personalităţii. Spiritul organizatoric, spiritul de iniţiativă, uşurinţa de a te descurca într-o situaţie critică, spiritul de observaţie şi orientare, previziunea etc. sînt însuşiri ale personalităţii care nu se pot confunda cu experienţa în muncă şi de viaţă a omului, nu se pot învăţa. Ele au la bază anumite procese psihice, care diferă de la un individ la altul în ceea ce priveşte gradul de dezvoltare.

Munca cu oamenii este o muncă foarte dificilă, cu atît mai mult pentru un director de şcoală, care este pus să conducă şi să îndrume activitatea unor specialişti care, cel puţin din punct de vedere formal, îndeplinesc condiţiile pentru a ocupa o funcţie de conducere similară. În aceste situaţii, pe lîngă cerinţele formulate mai sus, unui director i se cer şi o seamă de calităţi morale. Aşa după cum rezultă şi din studiul nostru referitor la ancheta întreprinsă în rîndul unui număr de cadre didactice, prima condiţie formulată de profesori are în vedere principialitatea şi obiectivitatea de care trebuie să dea dovadă un bun director. În activitatea sa, directorului i se cere să facă aprecieri asupra muncii profesorilor, aprecieri de care depinde situaţia lor financiară ; tot el face propuneri pentru diferite evidenţieri, premieri, distincţii, înaintări la grade didactice, repartizări de atribuţiuni şi sarcini atît în şcoală, cît şi în activitatea social-culturală. În toate aceste împrejurări directorul trebuie să se dovedească a fi un conducător drept şi obiectiv, care respectă legalitatea noastră socialistă şi manifestă în acelaşi timp grijă faţă de om, un conducător care impune respect atît prin cuvîntul său, cît şi prin exemplul personal de conduită.

Specificul muncii îi cere directorului mult tact. El vine zilnic în contact cu elevi, cu cadre didactice, cu părinţi, cu reprezentanţi ai oficialităţilor locale. Pentru fiecare categorie în parte se cere să găsească un limbaj şi un ton adecvat. Pe cei din interior să-i încurajeze, să-i stimuleze cu o vorbă înţeleaptă şi bună, pe cei din exterior să-i atragă, să-i cointereseze în bunul mers al instituţiei. Directorul şcolii trebuie să fie un bun şi fin psiholog, să-şi cunoască cît mai bine colectivul cu care lucrează şi pe fiecare membru al colectivului în parte. Cu prilejul ieşirii la pensie a profesorului Gheorghe Nedioglu, fost director al Liceului „Gheorghe Şincai" din Bucureşti, evidenţiindu-se printre altele şi alesele calităţi de director, s-a spus că a fost „o mînă de fier sub o mănuşă de catifea". [4]

În timpul serviciului, al exercitării funcţiunii, directorul va dovedi că ştie să se stăpînească, să evite orice fel de enervare, aceasta nu nu-

[4] S. D. Lalu, *Personalitatea directorului de liceu*, în B.A.R., II, 16, 82, 17.

mai pentru a da un exemplu bun, ci pentru a avea întotdeauna calmul necesar care să-i permită să stabilească astfel de măsuri şi hotărîri, care să prezinte cît mai multe garanţii de echitate şi de înţelepciune.

Un aspect important în activitatea de conducere a şcolii îl constituie stilul şi metodele de muncă ale directorului. Viaţa ne arată că fiecare şcoală îşi are personalitatea sa, caracterizată prin modul de organizare a activităţii, prin atitudinea profesorilor faţă de muncă, prin relaţiile existente în rîndul corpului didactic, între colectivul didactic şi conducerea şcolii, prin atmosfera generală din şcoală etc. Această identitate a unei şcoli sau a alteia este determinată în cea mai mare măsură de stilul şi de metodele de muncă ale directorului. *Un bun conducător este acela care ştie cum să-şi antreneze colaboratorii în muncă, să obţină cît mai mult de la colegi, de la elevi şi de la părinţi, să creeze condiţii pentru ca fiecare profesor să-şi poată manifesta iniţiativa sa, să se poată afirma, să se simtă că este util instituţiei din care face parte şi totuşi în şcoală să existe disciplină şi ordine.*

Directorul trebuie să îmbine cu multă măiestrie principiul răspunderii unice cu principiul muncii în colectiv. Fiecare învăţător şi profesor să aibă sentimentul şi convingerea că a participat şi că şi-a adus contribuţia la stabilirea măsurilor ce se impun într-o problemă sau în alta. Aceasta va spori răspunderea fiecărui membru al colectivului pentru reuşita acţiunilor stabilite, ştiind că este o hotărîre a întregului colectiv şi nu a unei singure persoane.

În încheiere la aceste consideraţii privitoare la personalitatea directorului, se cuvine a se sublinia că succesul în activitatea unei şcoli este condiţionat, în mare măsură, de pregătirea şi de personalitatea directorului, care îşi pune amprenta asupra întregii vieţi a şcolii.

ЛИЧНОСТЬ ДИРЕКТОРА

(Резюме)

Автор статьи, на основе проведенных исследований, доказывает, что от руководителя школы требуется способности и качества, которые частично отличаются от тех, которые требуются от учителя, и притом на более высоком уровне. На вопрос „Какими качествами должен обладать директор гимназии?", на который отв тили 332 учителя, большинство ответили: объективность и принципиальность. основательная профессиональная, многосторонняя подготовка, хорошие организаторские способности, хорошая педагогическая подготовка, морал ные черты, такт, политическая и идеологическая подготовка и т. д.

Директор—подчеркивает автор,—должен быть человеком широкой культуры, отличным учителям, призванным, своими коллегами за свою специальную подготовку; его авторитет не должен быть результатом его должности, а результатом его профессиональной подготовки. Директор должен иметь учебную нагрузку—несколько часов в неделю.—организуя открытые уроки по св ей специальности, доказывая свою научную подготову, психологическую, педагогическую и многостороннюю подготовку; оказывать особую помощь учителям; быть основательно подготовленным политически и идеологически, быть хорошим организатором и хозяйственником.

Автор статьи предлагает, чтобы директора назначались из числа учителей согласно трехэтапной системе: 1) выбор учителя по строго установленным критериям и прохождение ими подготовительного курса в

области организации и руководства школы; 2) назначение наилучших курсантов на должность зам. директора в общеобразовательных школах и гимназиях; 3) назначение директоров школ из числа наилучших заместителей директора.

LA PERSONNALITÉ DU DIRECTEUR

(Résumé)

L'auteur de cet article démontre, fondé sur les investigations entreprises, qu'on exige d'un dirigeant d'école des aptitudes et des qualités partiellement différentes à celles d'un professeur et à un niveau beaucoup plus élevé. Au questionnement d'un nombre de 332 professeurs, concernant „les qualités qu'ils apprécient nécessaires chez un directeur d'école", la plupart ont répondu : objectivité et principialité, une sérieuse formation professionnelle, une culture multilatérale, bon organisateur, solide formation pédagogique, des traits de caractère moral, du tact, formation politique et idéologique, etc.

La directeur — souligne l'auteur — doit être un homme de large culture, un très bon professeur, reconnu et apprécié par ses collègues pour sa sérieuse formation de spécialité ; son autorité doit résulter non de sa fonction, mais de sa formation professionnelle. Le directeur doit enseigner un nombre d'heures par semaine, il doit organiser à sa spécialité des leçons ouvertes, il doit prouver sa formation scientifique, psychologique et pédagogique et une culture multilatérale, il doit accorder appui de toute nature aux professeurs, il doit enfin posséder une solide formation politique et idéologique, de l'esprit d'organisation et de bon administrateur.

L'auteur propose de recruter les directeurs parmi les professeurs d'après un système conçu en trois étapes : 1) la découverte des professeurs d'après certains critères bien établis et leur envoi à un cours de formation dans le domaine de l'organisation et de la direction de l'école ; 2) la nomination des meilleurs stagiaires dans la fonction de directeurs-adjoints aux écoles générales et aux lycées ; 3) la nomination comme directeurs des meilleurs directeurs-adjoints.

THE HEADMASTER'S PERSONALITY

(Abstract)

The author of the article shows, on the basis of some investigations, that a school leader requires some aptitudes and qualities partly different from those of a teacher and at a much higher level. To the questionaires given to 332 teachers, with the question : „What do you think the qualities of a headmaster ought to be ?" the most of them gave answers like : objectivity and principledness, a sound professional training, manisided culture, a good organizer, good pedagogical training, moral features, tact, political and ideological training, etc.

The headmaster — the author emphasizes — has to be a man of wide culture, a very good teacher, known and apreciated by his colleagues for his sound training in the subject matter ; his authority must not come out of his function but out of his professional training. The headmaster should teach some classes a week, organizing special lessons in his subject ; he should prove his scientific training, his psychological and pedagogical grounding and a manisided culture : he should help the other teachers in all respects ; he should have a sound political and ideological grounding, an organizational and household mind.

The author suggests the selection of the headmasters from among the teachers according to a system in three stages : 1) The selection of teachers according to some criteria and their training in a special course in the field of school organization and management : 2) the appointment of the best students in the course as deputy directors to general schools and lycées ; 3) the appointment of headmasters from among the best deputy directors.

Spre inovarea metodologiei și tehnologiei didactice

Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU
directorul Institutului de cercetări pedagogice

Declanșarea spiritului novator nu este determinată direct și direct proporțional de existența obiectivă a trebuinței schimbării, ci este un produs direct proporțional cu *nivelul și fidelitatea perceperii trebuinței schimbării.* Între fluxul noutăților care impun transformări și răspunsurile care vin sau ar trebui să vină sub formă de noi mentalități sau noi atitudini, relațiile sînt deosebit de complexe și, oricum, îmbracă nu numai forma corespondenței, ci și pe aceea de neasimilare și inadaptare.

Răspunsurile sau reacțiile comportamentale se organizează pe un registru foarte întins, de la mobilitatea bine orientată, efectuată cu încredere și fără convulsii, pînă la indiferență, derută sau rezistență. „Orice formă de staticism atitudinal și comportamental față de ofensiva noutăților, scrie Vladimir Krasnaseschi, traduce o perplexitate spirituală provenită din neasimilare și inadaptare" [1].

Pe toată această întinsă scară a reacțiilor, înregistrăm și evaluăm nu numai anvergura deschiderii spre noutăți și viteza mișcării, a schimbării, ci și *calitatea ei.* Distingem și trebuie să distingem din acest punct de vedere între precipitarea vertiginoasă și aventuristă spre tot ceea ce este sau pare nou și schimbarea reală și eficientă, între mobilismul manifestat în planul verbal și reconsiderarea profundă a mentalităților și a acțiunii, între schimbarea fără vitalitate și restructurarea efectuată cu ingeniozitate și temeinicie. Oricum, între insul desprins de orice principii, tradiții și interese culturale stabile, pornit să îngurgiteze avid, dar ca pe lucruri perisabile, tot ceea ce crede el a fi semn al viitorului, și cel fixat cu obstinație sau teamă în aria ferm închisă a unor mentalități și forme evident depășite, ne vine foarte greu să operăm o alegere.

Fără a fi generalizată sau preponderentă, fără a fi satisfăcătoare ca ritm și calitate, orientarea decisă spre inovarea învățămîntului este faptul cel mai notabil și achiziția cea mai prețioasă a acestei perioade și, cu deosebire, a ultimilor ani. La sesiunile științifce și în publicațiile pedagogice, în activitatea metodică organizată în școli și în practica educațională *orientarea spre inovare și restructurare* este expresia perceperii imperativelor epocii și a principiilor *politicii școlare a partidului nostru.* O considerăm cea mai semnificativă dovadă pentru capacitatea învățămîntului nostru de a se apropia de modelul deceniilor următoare, nu numai pentru că fenomenele socio-culturale care impun schimbările acționează prin intermediul conștiinței educatorilor, ci și întrucît acțiunea factorilor direct angajați în propulsarea învățămîntului — cercetarea, decizia, tineretul însuși — își îndreaptă cererile și influențele tot spre înfăptuitorul educației — personalul didactic.

---

[1] Vladimir Krasnaseschi, *Marxismul și spiritualitatea românească*, „Cronica" nr. 260, 1971.

Ca tendință sau ca atitudine, orientarea spre inovare anunță deci că modernizarea învățămîntului devine efectivă și eficientă și tocmai de aceea ea pretinde un tratament psihopedagogic care, în esență, comportă următoarele operațiuni :

1. *stimulare,* prin crearea unei atmosfere de emulație și încredere în viitor ;

2. *extensiune,* prin depistarea obstacolelor și îndepărtarea lor ;

3. *organizare,* prin orientarea spiritului novator spre coordonatele esențiale pentru modernizarea învățămîntului.

4. *valorificare,* prin preluarea, analiza și propagarea rezultatelor.

I. Lupta împotriva imobilismului educațional și pentru o atitudine inovatoare și creatoare are caracteristici sociale și naționale diferite, dar rămîne, în esență, o trăsătură a epocii noastre. „Pedagogia tradițională, observă Arnould Clausse, era mai ales și în mod inevitabil dogmatică și magistrală ; ea se mulțumea să transmită directive, informații, tehnici cunoscute și definitiv puse la punct" [2].

Acum 10—20 ani, titlurile și conținuturile comunicărilor anunțau de regulă preocuparea asimilării și consolidării unui sistem didactic bine conturat și puțin flexibil. Decizia bună era sau părea să fie acea a asimilării și respectării unor norme considerate, cu destulă dreptate, ca imuabile și relativ satisfăcătoare în raport cu scopurile educaționale. Această mentalitate și această relație a format în rîndul educatorilor obișnuința de a se situa pozițional, dar și moral, sub nivelul principiilor și al normelor aplicate.

Acum 10—11 ani, dintr-un mare număr de directori aflați la cursuri de perfecționare, doar un procent foarte mic (aproximativ 3%) introduceau, implicit sau explicit, criteriul originalității sau al spiritului novator în analizele de lecții. Tendința generală, de altfel explicabilă, era aceea de a aprecia și evalua lecțiile prin raportare la o gamă restrînsă de tipuri și la anumite structuri foarte puțin flexibile. Întrucît trebuința schimbării nu era resimțită, conformitatea cu structurile și criteriile devenite etaloane era regulă, în timp ce tendința de „a proceda altfel" înfrunta riscuri și întîlnea rezistența evaluatorilor. Astfel, educatorii s-au obișnuit să-și înscrie activitatea într-un *stil didactic* foarte riguros determinat și să considere ca puncte fixe și obligatorii toate normele didactice și toate prevederile programelor.

II. Astăzi trebuie și vrem să inovăm sau să restructurăm obiectivele, conținuturile, metodologia și tehnologia didactică. „Cea mai mare achiziție a cercetărilor în curs — spunea la Colocviul *Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului* ministrul învățămîntului Mircea Maliță — este de a înțelege că instruirea simplă nu mai poate să fie formulată ca ideal sau obiectiv exhaustiv de educație. Implantarea rigidă și fixă a unor cunoștințe în spațiul mintal al unor indivizi poate fi chiar dăunătoare (...) Pedagogul are acea covîrșitoare sarcină socială de a selecta mereu esențialul și de a evita ceea ce este circumstanțial, trecător și perisabil în cunoașterea umană" [3].

---

[2] Arnould Clausse, *Le problème de l'unité et de la diversité dans la formation de l'homme*, A.I.S.E., Varsovie, 1969, p. 5.

[3] Mircea Maliță, *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1971, p. 21.

După o lungă perioadă de relativă stagnare și de cultivare a atitudinii de pasivitate, practica educațională se desprinde de modelele limitative și închise, îndreptîndu-se spre stilul bazat pe creativitate, pe căutare, invenție și diferențiere. Așa cum a subliniat-o insistent în cuvîntările sale secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, și cum se află consemnată lapidar în textul legii privitor la perfecționarea cadrelor, receptivitatea față de noutăți, dispoziția de a schimba și a stăpîni schimbările devin componente indispensabile ale formației specialistului.

Domeniul care se deschide de predilecție inovărilor și afirmării personalului didactic este cel al metodologiei și tehnologiei didactice, iar în cadrul acestuia, elementul cel mai direct și intim legat de personalitatea educatorului rămîne *metoda*. Din antichitate pînă astăzi, de la Socrate, creatorul metodei care-i poartă numele, pînă la pedagogii contemporani care au lansat „învățarea prin cercetare" (Learning by research) sau „jocurile instructive" (Games for learning), gînditorii n-au încetat de a căuta cel mai bun răspuns la întrebarea atît de frecventă și atît de importantă : *cum trebuie să învețe și să se formeze oamenii ?* Și este sigur că de-a lungul mileniilor au existat mulți maeștri ai educației care au prețuit și au stăpînit perfect tainele a ceea ce numim „metodă", după cum au existat și există specialiști tentați să o subevalueze, considerînd metoda, mai bine spus „formele și metodele", o elaborare secundară, ușor de găsit și manipulat. Acum mai bine de două milenii, marii educatori ai Greciei antice știau că omul dispune de forțe latente care nu ies singure și ușor la iveală și că bună metodă este aceea care îl ajută pe cel educat să se descopere pe sine, să se afirme și să învețe să gîndească.

Lansînd teza „să plecăm de la copil" (vom Kinde aus), fecunda și mereu actuala mișcare pedagogică lansată la începutul secolului nostru s-a îndreptat în primul rînd spre organizarea procesului de învățămînt, renovînd cutezător și eficient sfera formelor, a metodelor și a mijloacelor tehnice.

Există astăzi în lume specialiști (cum este Bloomfield în domeniul jocurilor pentru învățare) sau formațiuni de cercetare care se ocupă numai sau în primul rînd de restructurarea metodologiei și tehnologiei didactice în acord cu obiectivele educaționale și cu noile conținuturi. La Sofia, există din anul 1966 un Centru de sugestologie, care studiază folosirea sugestibilității și a sugestiei în scopul accelerării învățării limbilor străine. În Franța, ca și în cadrul academiilor de științe pedagogice din Moscova și Berlin, își desfășoară activitatea mari institute specializate în metodologia și tehnologia didactică.

Această efervescentă mișcare didactică, preocupată de inovarea formelor, a metodelor și procedeelor nu contrazice, ci, dimpotrivă, convine concepției sistemice asupra învățămîntului, a cărui procesualitate se determină în funcție de scopul general și de obiectivele educaționale specifice fiecărui nivel de învățămînt și pe baza structurii și a metodologiei științei contemporane, fiecare componentă fiind, în același timp, condiționată și avînd o anumită autonomie. „Cuvîntul de ordine al timpului nostru — spunea la congresul A.I.S.E. din 1969 Wincenty Okon — este acela de a apropia la maximum, de a contopi, dacă este posibil, structura

și conținutul programelor școlare cu structura și conținutul științei contemporane (...) Influența științei asupra conținutului învățămîntului general se extinde însă nu numai asupra conținutului și a structurii programelor, ci și asupra domeniului metodelor de învățămînt" [4]. Mai mult, considerăm că cine aplică principiul apropierii maxime a conținutului învățămîntului de structura și metodologia științei contemporane determină în linii generale nu numai metodele de învățămînt, ci și formele, mijloacele tehnice, materialul didactic și, totodată, sistemul de apreciere și de notare. Expresia de mai sus „determină în linii generale" nu înseamnă însă nici „rezolvă" și nici chiar „indică". Cu alte cuvinte, echipa de savanți, logicieni și pedagogi care elaborează conținutul învățămîntului (programele sau programele și manualele) nu rezolvă nici problemele teoreticianului didactician și nici pe acelea ale practicianului. Una dintre cele mai interesante și mai convingătoare pagini din cartea lui J. Bruner o constituie relatarea unui practician, a unui profesor despre posibilitatea înfăptuirii principiului atît de mult discutat și, uneori, atît de greșit înțeles că „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiecte de învățămînt într-o formă intelectuală adecvată" [5]. Dar, această „formă intelectuală adecvată" trebuie căutată, inventată și studiată ca structură și funcționalitate. „Aceste exemple, spune profesorul citat de J. Bruner, ne fac să credem că se pot elabora metode de predare a noțiunilor fundamentale ale științelor și a matematicii copiilor de vîrstă mult mai mică decît sîntem obișnuiți" [6]. Și totdeauna, cel ce inventează forma sau metoda adecvată are ceva util de spus celui care a elaborat conținutul. Tocmai pentru că metoda se elaborează în funcție de natura logică și axiologică a conținutului și de disponibilitățile spirituale ale copilului, ea este un factor condiționat și în același timp condiționant, ea se subordonează conținutului, dar totodată îl modelează, făcîndu-l interesant și accesibil. Prin aceasta, ea este determinată, dar și autonomă, putînd fi studiată ca atare.

Teoreticienilor și practicienilor li se deschide așadar un vast cîmp de studiere și inovare, din problematica căruia vom enunța doar cîteva teme :

— structura metodelor și condițiile mînuirii lor ;

— aria utilizării metodelor și transferabilitatea lor de la un nivel școlar la un altul, școlar sau postșcolar ;

— transferabilitatea metodelor de la o disciplină la alta (dramatizarea ca modalitate a expunerii s-a consacrat în predarea istoriei, cu posibilități de extindere la literatură, filozofie, științe juridice etc.) ;

— potențialul formativ specific al diferitelor metode : unele, cum este brain-storming-ul (asaltul de idei) au vocația cultivării creativității, altele au chemare în cultivarea sensibilității față de valori, a capacității de generalizare sau a spiritului aplicativ ;

— acordul metodologic dintre metodele de învățămînt și specificitatea logică și axiologică a obiectelor de învățămînt.

---

[4] W. Okon, *La science et le contenu de l'enseignement général*, A.I.S.E., Varsovie, 1969, p. 1 și 27.

[5] Jerome Bruner, *Procesul educației intelectuale*, Editura științifică, București, 1970, p. 59.

[6] *Ibidem*, p. 68.

La rîndu-i, practicianul, elaborînd şi punînd în funcţie sistemul de metode şi procedee al activităţii didactice, poate realiza combinaţii şi nuanţări inedite, creează atmosfera şi stilul activităţii, asigură unitatea dintre obiective şi mijloacele folosite, determinînd, prin calitatea creaţiei sale, randamentul învăţării.

Salutînd orientarea decisă spre inovarea metodologiei şi tehnologiei didactice şi considerînd-o principalul agent al modernizării învăţămîntului nostru, putem face două observaţii.

În raport cu ceea ce se realizează în ţările cu un învăţămînt avansat, cercetările şi inovările întreprinse la noi rămîn puţine şi puţin cutezătoare. Chiar în cazurile cînd conţinuturile au fost ameliorate sau restructurate, metodologia şi tehnologia didactică manifestă tendinţa rămînerii la forme şi metode tradiţionale, fără împrospătarea viziunii, fără reconsiderările necesare.

Orientrea spre inovare cuprinde deocamdată un număr nu prea mare de educatori, cei mai mulţi rămînînd la viziunea tradiţională şi practicînd, fără modificări sesizabile, formele, metodele şi procedeele de acum 10—20 de ani.

Pentru oricine a înţeles prin practică sau prin lectură şi observarea practicii care sînt factorii pedagogici ai eficienţei învăţămîntului este evident faptul că formele şi metodele sînt decisive pentru succesul şcolar şi pentru integrarea socio-profesională a elevilor, că ele nu pot şi nu trebuie să fie considerate nici o simplă anexă a conţinutului, uşor de elaborat de bunul specialist, şi nici doar aspectul exterior al procesului formării omului.

III. Promovarea orientării spre inovare este o acţiune continuă, dar ea trebuie să înregistreze o intensificare, devenind o luptă pentru cultivarea interesului faţă de viitor şi pentru îndepărtarea obstacolelor, a inerţiilor sau pentru soluţionarea dilemelor. Voi insista în încheiere asupra cîtorva dintre resorturile capabile să promoveze o atitudine caracterizată prin căutare, ingeniozitate, dispoziţie de a schimba.

1. Pentru ca educatorii să se deschidă cu încredere faţă de noile forme şi metode, lansîndu-se în acţiuni inovatoare, ei trebuie să beneficieze de o informare de bună calitate, bine selecţionată şi de o atmosferă cultural-pedagogică stimulativă. Credem că în actualele condiţii majoritatea educatorilor nu sînt expuşi primejdiei redondanţei (excesului de informaţie), care poate produce derută şi demobilizare, dar pot ajunge la aceleaşi atitudini nedorite datorită unei informaţii lacunare, nesistematizate şi neierarhizate. Fiindcă, o informaţie oferită sau administrată dezordonat, ca şi o suită de schimbări percepute dinafară şi superficial pot obosi mai mult decît redondanţa. Cutezanţa, inventivitatea, flexibilitatea, patosul aplicativ, ca elemente care compun şi susţin creativitatea, reprezintă produse spirituale preţioase şi fragile, care apar şi înfloresc numai într-o atmosferă de emulaţie şi de studiu întreprins în răgaz. Adeziunea la schimbări şi cu atît mai mult participarea la elaborarea modelelor viitorului nu pot fi profunde şi durabile, dacă asimilarea rămîne la planul verbal — conceptual. Pentru formarea convingerilor şi pentru transformarea stilului didactic formele de perfecţionare a educatorilor ar trebui multiplicate şi diversificate. Considerăm, de pildă, utilă filmarea unor

lecții demonstrative și prezentarea lor în cadrul unor cicluri de perfecționare, transmise prin televiziune, cu un comentariu pedagogic pertinent. S-ar putea filma lecțiile unor maeștri ai catedrei, după cum s-ar putea reține pe peliculă secvențe din unele experimente didactice. Demonstrațiile ar aduce confirmări sau corective tuturor celor angajați în acțiuni inovatoare, scoțînd din climatul incertitudinii un număr de căutări și experimente.

2. Învățămîntul nostru a suferit în ultimele decenii multe reorganizări, dar sub raportul obiectivelor și al procesualității el s-a schimbat în realitate prea puțin. Rapiditatea cu care s-au succedat reorganizările a relativizat valoarea acestora (a putut crea uneori neîncredere în schimbări) și nu a permis valorificarea integrală a elementelor pozitive ale uneia sau alteia dintre decizii. Ideea anunțată cu insistență și în repetate rînduri de tovarășul ministru Mircea Maliță, a fluxului continuu spre obiective majore relativ stabile va trebui credem propagată, astfel încît ea să devină un mod de a gîndi și a acționa al tuturor conducătorilor și educatorilor. Astfel, *inovările vor pregăti restructurările,* iar implantarea unui nou model educațional se va realiza fără convulsii sau fracturi.

3. Inovările orientate spre domeniul organizării procesului didactic, mai mult decît cele privitoare la obiective sau conținuturi, se lovesc și de un alt gen de obstacole : de anumite reglementări sau normative financiare aplicate cu rigiditate domeniului educațional, reglementări care, fără a realiza economicitatea de noi toți dorită și urmărită, conduc la blocarea inițiativelor, iar uneori chiar la risipă de fonduri. Un învățămînt realizat după formula mixtă a grupelor mari (care în anumite ore întrunesc 2—3 clase), alternînd cu activitatea în grupe mici [7], ar înregistra probabil costuri sub cele existente, venind însă cu avantaje pedagogice indiscutabile : elevii ar învăța să coopereze, profesorii ar fi îndemnați să colaboreze și ei, potrivit propriilor înclinații, în organizarea unor activități didactice etc. Dar, pentru a introduce o astfel de organizare a învățămîntului ar trebui să putem aduce cu ușurință modificări unor proiecte arhitecturale (realizînd săli mari pentru 100—120 de elevi și săli mici pentru 12—15 elevi), să modificăm obligațiile didactice ale unor profesori etc. Experiența altor țări ne arată că randamentul pedagogic al învățămîntului sporește, iar costurile scad atunci cînd, prin sporirea personalului auxiliar, cu pregătire medie, profesorii sînt degrevați de sarcini care nu le revin. În Franța, la 225 275 de profesori, personalul auxiliar se ridica în 1968 la 1 492 (deci la 1%) ; în S.U.A., în cadrul unor experimente, la 7 profesori care se ocupă de 75 pînă la 225 de elevi există 2 persoane ca personal auxiliar [8]. Astăzi, cînd mijloacele tehnice pătrund și vor pătrunde în toate școlile, cînd statistica învățămîntului trebuie realizată corect la toate nivelurile, cînd pregătirea activităților didactice presupune un mare volum de muncă științifică și organizatorică, pregătirea personalului didactic auxiliar constituie o problemă și pretinde o soluție. Propunem instituirea unor licee tehnice, pedagogice sau a unor institute

[7] Vezi de exemplu : Institut Pédagogique National, *Enseignement individuel et travail par groupes,* Paris, 1969 ; Ernst Meyer, *Individualisierung und Gruppenarbeit in der Schule,* Ernst Wunderlich Verlagsbuchandlung, Obevursel, 1968; Etienne Brunsvic, *Système scolaire et innovation technologique en France,* „Revue française de pédagogie", 1970, p. 5—15.

[8] Cf. Etienne Brunsvic, *Op. cit.,* p. 7.

postliceale cu acelaşi profil, care să formeze un personal mediu util învăţământului, cu dublă sau triplă calificare : tehnician-statistician sau statistician-bibliotecar sau laborant-pedagog supraveghetor etc.

Oricum, dacă încurajăm atitudinea inovatoare şi creativitatea, este cazul să dispunem şi de posibilitatea de a aplica ideile novatoare sau de a verifica şi demonstra randamentul unor ipoteze. Astfel, orientarea spre inovare va deveni un curent puternic şi va cuprinde în aria sa întregul corp al educatorilor.

К ОБНОВЛЕНИЮ МЕТОДОЛГИИ И УЧЕБНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

(Р е з ю м е)

Ориентировка к обновлению образования является выражением понимания требований времени. Проявление новаторского настроения прямо пропорционально уровню и пониманию необходимости изменения. Проявления отношений весьма обширны от подвижности и энтузиазма до безразличия и сопротивления.

Борьба против инертности воспитания характерна для современной педагогики. Наиболее подходящая область для предложенного новаторства учителям—это методология и учебная технология. Разрабатывая и действуя формами, методами и техническими средствами, учитель: 1) обеспечивает согласие между воспитательными целями и применяемыми средствами; 2)осуществляет новые комбинации; 3) создает условия и стиль деятльности; 4) изучает площадь применения и действеность методов; 5) обеспечивает переход методов с одного щкольного уровня на другой, с одной формы работы на другую.

Ориентировка к обновлению и реорганизации — это ценный и деликатный духовный результат, Эта ориентиров а предполагает: 1) стимулирование сознательности посредством создания необходимых стимулирующих условий и веру в будущее; 2) распростанение ориентировки к обновлению посредством выявления препятсвий их; 3) организация посредством ориентировки к обновлению на главнейшие задачи модернизяции образования; 4) осуществление посредством анализа и распространение результатов.

VERS LA RÉNOVATION DE LA MÉTHODOLOGIE ET DE LA TECHNOLOGIE DIDACTIQUES

(R é s u m é)

L'orientation vers la rénovation de l'enseignement est l'expression de la perception des impératifs de l'époque. Le déclenchement de l'esprit novateur est directement proportionnel au niveau et à la fidélité de la perception de la nécessité du changement. Les réactions de comportement s'organisent sur un registre étendu, de la mobilité et l'enthousiasme envers les changements à l'indifférence ou la résistance.

La lutte contre l'immobilisme éducationnel est une caractéristique de la pédagogie contemporaine. Le domaine le plus indiqué pour les innovations proposées par le personnel enseignant est celui de la méthodologie et de la technologie didactiques. En élaborant et en maniant les formes, les méthodes et les moyens techniques, le professeur : 1. assure l'accord entre les buts éducationnels et les moyens utilisés ; 2. réalise des combinations et des nuances inédites ; crée l'atmosphère et le style de l'activité ; 4. étudie l'aire d'utilisation et

l'efficience des méthodes ; 5. assure la possibilité de transfert des méthodes d'un degré scolaire à l'autre et d'une forme d'activité à l'autre.

L'orientation vers la rénovation et la réorganisation est un produit spirituel précieux et délicat. La promotion de cette orientation suppose : 1. la stimulation de la créativité par la création d'une atmosphère d'émulation et de confiance dans l'avenir ; 2. l'extension de l'orientation vers la rénovation par la decouverte et l'écartement des obstacles ; 3. l'organisation, par l'orientation de l'esprit novateur sur les problèmes essentiels pour la modernisation de l'enseignement ; 4. la valorisation par l'assimilation, l'analyse et la propagation des résultats.

TOWARDS INNOVATION IN TEACHING METHODOLOGY AND TECHNOLOGY

(Abstract)

The orientation towards the innovation of education is the expression of the perception of the requirements of our epoch. The start of the innovating mind is directly proportional to the level and reliability of the need for change. The behavioural responses are organized on a wide range from the mobility and enthusiasm towards changes to the indiference or resistance.

The struggle against the educational immobility is a characteristic feature of the contemporary education. The most suitable field for the innovations suggested by the teaching staff is that of teaching methodology and technology. Working out and using forms, methods and technical means, the teacher : 1. assures the agreement between the educational aims and means ; 2. achieves new combinations and shades ; 3. creates the atmosphere and the style of the activity ; 4. studies the range of usage and the efficiency of the methods ; 5. assures the transfer of methods from a school level to the other and from a way of activity to another.

The orientation towards innovation and reappraisal is a valuable and delicate mental product. The promotion of this orientation requires : 1. the stimulation of creativity by the creating an atmospehere of emulation and confidence in the future ; 2. the extension of this orientation to innovation by finding out the stumbling blocks and removing them ; 3. the organization, by the orientation of the innovating mind to the essential problems of education modernization ; 4. turning into account by taking over, study and dissemination of the results.

Rolul organizațiilor de partid în conducerea și orientarea acțiunii educaționale școlare și universitare

Prof. univ. ing. MARIN RĂDOI
secretar al Comitetului municipal de partid — București

Școala ca instituție, rezultantă a două componente fundamentale : instrucția și educația, a suferit modificări substanțiale de-a lungul timpurilor.

O istorie a învățămîntului în lume ar putea întregi cu alte imagini însăși istoria lumii, aceasta cu atît mai mult, cu cît toate geniile omenirii, pornind de la descoperirea focului pînă la dezagregarea atomului și zborul spre Lună, s-au aprins la făclia școlii.

Prin școală s-au sortat, s-au păstrat, s-au transmis și s-au amplificat toate cuceririle generațiilor trecute. Prin școală popoarele și-au deschis porțile spre lumina civilizației, prin școală și-au transmis aportul la sporirea civilizației.

Azi, școala și învățătura au căpătat sensuri noi. Societatea modernă nu se poate dezvolta fără a-și perfecționa continuu învățămîntul. Creșterea volumului de cunoștințe într-un ritm atît de accelerat a impus nu numai prelungirea duratei, ci și diversificarea învățămîntului. Modernizarea și rapiditatea sistemelor de difuzare a informațiilor a obligat modificarea modalităților de transmitere a cunoștințelor. Din instituție, oarecum stabilă, școala a fost supusă unor permanente modificări, înnoiri. Profesorul a trebuit să se adapteze continuu unor tehnologii noi, mai perfecționate, bazate pe tehnica nouă privind activitatea de transmitere și verificare a cunoștințelor. Prelungirea duratei de școlarizare (ajungîndu-se uneori între 10 și 20 de ani, dacă ținem seama și de pregătirea postuniversitară) obligă la elaborarea unei noi metodologii în procesul de instruire, modifică optica de interpretare a procesului educațional.

Timpul pe care tînărul îl petrece în școală crește continuu, iar gama de vîrste este tot mai variată. La vîrsta de 16 ani se încheie ciclul de 10 ani al școlii generale, la 18 ani liceul, la 23—24 de ani facultatea. Activitatea educativă s-a transformat în epoca noastră dintr-un act individual într-un adevărat sistem de proporții mari. La acțiunile organizate de școală societatea adaugă un lanț întreg de alte acțiuni menite să contribuie la întregirea și perfecționarea procesului educațional, la completarea lui cu alte componente ale conceptului de educație. În cuvîntarea la cel de-al IX-lea Congres al Uniunii Tineretului Comunist, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia :

„Este un adevăr recunoscut că principalul factor de cultură și civilizație al unei națiuni, cadrul de bază al instruirii și formării tineretului, îl reprezintă școala".

Subliniind eforturile și preocupările manifestate de societatea noastră pentru formarea generației tinere în spiritul nobilelor idealuri de dreptate și echitate socială, ale unei etici noi, caracteristice unei orînduiri superioare, sintetizăm componentele fundamentale ale muncii educative.

Educația tineretului în spiritul dragostei față de muncă, față de activitățile practice. Școala trebuie să-și direcționeze permanent activitatea spre perfecționarea continuă a nivelului teoretic, paralel cu dezvoltarea activităților practice, în funcție de cerințele societății noastre. Idealul de viață al tineretului trebuie grefat pe însușirea, înțelegerea și aplicarea creatoare a concepției materialist-dialectice despre lume și societate. Acest ideal nu trebuie simplificat la acumularea unor teze și principii generale, ci conceput în spiritul lărgirii orizontului de înțelegere a lumii pe baza celor mai de preț cuceriri ale minții umane. Educația comunistă a tineretului presupune o poziție activă, de respingere a oricăror concepții înapoiate, mistice, străine ideologiei și moralei noastre.

Educația tineretului nu poate fi concepută în afara cunoașterii fenomenelor din lumea contemporană. Confruntarea liberă, deschisă, combativă a concepției noastre cu concepțiile străine nu poate decît să contribuie la triumful idealurilor unei societăți în care munca și pregătirea fiecăruia au devenit criteriul unic de apreciere a valorii.

Caracterul de permanență al activității educaționale și de continuare dincolo de granițele școlii impune sarcini sporite și educatorului. Educația lipsită de competența, înțelepciunea și pasiunea educatorului este neconvingătoare, neeficientă sau poate chiar păgubitoare.

Educația nu se face prin conferințe și prin enunțarea unor principii generale, educația se face prin muncă intensă, prin formarea unor convingeri, prin demonstrarea unor adevăruri în care primul s-a integrat însuși educatorul.

Tineretul zilelor noastre este o categorie socială activă, dornică de instruire, care participă activ la toate marile înfăptuiri. De aici derivă marile răspunderi și obligații ale organizațiilor de partid care-și desfășoară activitatea în școli și în facultăți. Sporirea rolului conducător al partidului în toate domeniile vieții sociale și economice, obligă organizațiile de partid care-și desfășoară activitatea în învățămînt la adîncirea și inițierea unor studii care să contribuie la materializarea mai rapidă a sarcinilor pe care conducerea partidului le solicită de la școală în etapa actuală.

În cuvîntarea la Plenara Comitetului Central al P.C.R. din 10—11 februarie 1971, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia : „Conducerea construcției socialiste și comuniste nu se poate face fără însușirea a tot ce a creat mai valoros cunoașterea umană. Fără a-ți însuși acest tezaur, fără a învăța inclusiv la școală, nu se pot înfăptui aceste sarcini uriașe. Desigur, viața îți dă experiență, dar nu se poate conduce societatea, nu se pot construi uzinele, centralele electrice, combinatele chimice numai cu experiența vieții și cu elan revoluționar. Pentru aceasta sînt necesare cunoștințe tehnice, științifice, o înaltă competență".

Sarcinile organizațiilor de partid din învățămînt sînt extrem de complexe și variate. Ne vom limita la unele forme de activitate legate direct de procesul de educare a tineretului.

Educația nu poate fi concepută în afara procesului de învățămînt în ansamblul său.

Directivele Comitetului Central al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului, ca și indicațiile izvorîte din plenarele și întîlnirile conducerii de partid cu diferitele categorii de lucrători din artă, cultură, industrie, agricultură etc., oferă un larg cîmp de investigație și activitate practică organizațiilor de partid din școli și facultăți.

Învățămîntul românesc pe toate treptele sale este angrenat într-un larg proces de modernizare. Extinderea duratei școlii generale, crearea liceelor de specialitate, legarea de activitatea practică a învățămîntului de toate gradele, pun în fața cadrelor didactice sarcini noi. Participarea tuturor profesorilor, indiferent de disciplina pe care o predau, la educarea tineretului este o cerință fundamentală a epocii noastre. Din totalul cadrelor didactice, un mare număr de învățători, profesori și educatori fac parte din rîndurile membrilor de partid (aproximativ 35—40%). Acordarea dreptului de control organizațiilor de partid din învățămînt implică obligații deosebite cadrelor didactice. Tematica multor adunări generale abordează tot mai mult modul cum se reflectă în procesul educațional îmbunătățirile de conținut aduse învățămîntului. Procesul de modernizare a școlii este în strînsă dependență cu îmbunătățirea sistemului de perfecționare a cadrelor.

Fără profesori bine pregătiți, la curent cu noul, capabili să transmită fundamentele, ca și noutățile disciplinei predate, nu se poate vorbi de un învățămînt modern. Aria tematică a adunărilor generale își găsește în această zonă nebănuite laturi care merită a fi scoase din starea de inerție a obișnuitului, a mulțumirii de sine, a șablonului.

În învățămîntul superior modernizarea s-a extins de la îmbunătățirea de structură și rețea, pînă la modernizarea planurilor și programelor, la legarea conținutului unor cursuri de specialitate de realitățile din România, de tradițiile noastre culturale și științifice, de confruntările teoretico-ideologice care au loc pe plan mondial. În prelegeri, în manuale, în dezbaterile din seminarii se dă o interpretare științifică proceselor sociale din lumea contemporană, implicațiilor revoluției tehnico-științifice, mutațiilor care au loc în cîmpul culturii și artei.

Desigur, că lecțiile, prelegerile, dezbaterile de specialitate nu trebuie să-și părăsească domeniul pentru a preda lecții de ideologie sau morală, dar fiecare disciplină prin conținut, structură și metodologie poate contribui la formarea și la consolidarea concepției noastre despre lume în conștiința elevilor și studenților. Convingerile se formează numai prin argumente și argumente autentice oferă numai știința care stă la baza întregului nostru învățămînt.

Fructificarea valențelor politico-educative ale procesului didactic nu se poate limita numai la simple referiri la teze general valabile ale marxism-leninismului. Implicațiile filozofice ale manifestărilor spirituale contemporane implică o solidă pregătire ideologică, o atitudine fermă, o poziție intransigentă, combativă, a cadrelor, nu numai în fața clasei sau a sălii de curs, ci și în fața societății.

Manualul școlar și universitar oferă tineretului studios o temeinică bază de pornire în pregătirea profesională. În țara noastră se desfă-

școară o activitate multilaterală pentru a oferi elevilor și studenților un material documentar suficient pentru înțelegerea disciplinelor fundamentale. Dar, școala, pregătirea pentru profesiune, viața, nu se pot limita numai la manuale. Cartea de școală, cursul și chiar tratatul universitar oferă numai cadrul pe care profesorul împreună cu elevul sau studentul clădește viitoare personalități. Organizațiile de partid din școli și facultăți pot analiza calitatea unor manuale și cursuri, conținutul acestora, nivelul lor teoretic și ideologic, gradul de accesibilitate, măsura în care acestea răspund scopului propus. Unificarea manualelor școlare nu înseamnă șablonizarea procesului de învățămînt. Manualul este asemenea unui ghid de muzeu : oricît ar fi de complet ghidul, nu poate înlocui pentru nimeni impresiile pe care le provoacă asupra fiecăruia comorile muzeului. Un manual, oricît ar fi de recent tipărit, nu poate fi permanent la curent cu noul. Depinde de măiestria fiecărui dascăl, de modul cum reușește, folosind manualul drept auxiliar, să trezească auditorului interes și pasiune pentru disciplina predată. În învățămîntul superior, la manual trebuie adăugate investigațiile proprii în domeniul de specialitate al fiecăruia, așa cum în școală profesorul trebuie să adauge oră de oră noutățile cu care-și sporește continuu propria pregătire.

O altă cerință de mare actualitate a întregului proces de învățămînt este legarea nemijlocită a acestuia *de practică*, de cerințele vieții. La Congresul al IX-lea al U.T.C., ca și cu prilejul deschiderii noului an universitar, secretarul general al partidului atrăgea atenția că :

„Marile obiective economice și sociale de viitor, aspirațiile spre realizarea unei societăți socialiste dezvoltate pe toate planurile, nu le pot realiza decît oameni cu o înaltă pregătire științifică și tehnică, cu un larg orizont de cunoștințe generale, cu temeinice deprinderi pentru activitatea practică. Pornind de la aceste considerente, este necesar să aducem în continuare noi perfecționări învățămîntului nostru, atît în sensul nivelului său teoretic, cît mai ales în sensul legării lui de viață, de practică, de nevoile concrete ale societății".

Chiar începînd cu actualul an școlar, Ministerul Învățămîntului a introdus ore de instruire practică direct în uzine, începînd cu clasa a V-a pînă în ultima clasă de liceu.

Organizațiile de partid ale sectoarelor se ocupă cu multă atenție de modul cum se desfășoară activitatea practică a elevilor. Organizațiile de partid din școli, prin tematica abordată, pot fi mai prezente, dînd dovadă de mai multă inițiativă, urmărind mai îndeaproape modul cum se aplică măsurile privind legarea școlii de practică.

Modernizarea conținutului învățămîntului și contribuția adusă de întreg procesul de învățămînt în activitatea educațională constituie o inepuizabilă sursă de teme de analizat fără riscul repetării. Prin școală trec un mare număr de talente și de elevi cu uimitoare îndemînări practice. Numeroasele expoziții organizate de școlile bucureștene în cinstea aniversării partidului sînt suficient de convingătoare. Pasiunea pentru cele mai diverse realizări a tineretului școlar este fără limite. Acest timid început trebuie mult amplificat, legat în mai mare măsură de realizări tehnice, pentru ca elevul să se poată apropia de viitoarea lui profesiune pe calea propriilor realizări, nu după sfaturi, pliante sau excursii prin

uzină. Practica bine organizată, sub îndrumarea celor mai competente cadre, oferă tinerilor un orizont real asupra eforturilor, realizărilor și perspectivei economiei noastre în plin avînt.

În învățămîntul superior se desfășoară o activitate intensă de organizare după noi criterii a practicii studenților. Prin noul sistem preconizat se încearcă o aprofundare și o consolidare a aspectelor practice profesionale în raport cu solicitările viitoarei profesiuni pentru care este pregătit absolventul : concepție, proiectare, cercetare, producție, învățămînt.

La buna organizare a instruirii practice, cu multiplele ei aspecte în învățămîntul de toate gradele, un aport mult mai însemnat pot să-și aducă organizațiile de partid din școli și facultăți.

În activitatea educativă a elevilor și studenților un loc important dețin *științele sociale :* filozofia, economia politică, socialismul științific. Comitetul de partid al centrului universitar a analizat într-o plenară lărgită activitatea desfășurată de cadrele didactice de la științe sociale. Au fost stabilite măsuri concrete ce revin acestor discipline în pregătirea ideologică a tineretului studios, pentru ca acesta să înțeleagă sensul real și profund al unor fenomene din lumea contemporană, să cunoască poziția partidului nostru față de problemele construcției socialismului și ale mișcării muncitorești și comuniste internaționale, să ia o poziție fermă și intransigentă împotriva unor tendințe de preluare necritică a unor teze din gîndirea social-politică nemarxistă. Invitarea la dialog continuu a tineretului nostru studios impune cadrelor didactice o temeinică și multilaterală pregătire atît la disciplinele de specialitate, cît și la discipline înrudite. Mobilitatea în gîndire n-are nimic comun cu renunțarea la principii sau cu lipsa de fermitate. Cadrele didactice de la științe sociale nu sînt posesoare ale unor adevăruri universal valabile, cu proprietăți magice. Disciplinele lor, integrate în ansamblul procesului de învățămînt, împreună cu toate disciplinele, trebuie să-și aducă aportul nemijlocit la educarea tineretului școlar. „Răspunderea pentru educația comunistă a tineretului — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — revine întregului nostru corp didactic, tuturor catedrelor și disciplinelor școlare, care trebuie să participe în mod activ și nemijlocit pe planuri multilaterale la pregătirea științifică și culturală a elevilor și studenților, la cultivarea în gîndirea și conștiința lor a concepției noastre despre lume și viață".

Organizațiile de partid din școli și facultăți trebuie să analizeze periodic modul cum științele sociale contribuie la formarea unor temeinice convingeri despre viață și societate.

În formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste, *relația profesor-student* sau *profesor-elev* are un rol aproape determinant. Apropierea de preocupările elevului sau studentului, pătrunderea în tainele laboratoarelor interioare, unde vîrsta, profesiunea, viața își prepară marile întrebări ale viitorului, cer nu numai pricepere, ci și pasiune, dăruire. Colectivul unei clase simte dirigintele care improvizează, care fixează teme pentru umplerea timpului, după cum grupul de studenți îndrumați de un cadru didactic rămîne insensibil la încercările de îndrumare formală, neinspirată, birocratică.

Rolul îndrumătorului cadru didactic este determinant în munca educativă, dacă la convingerea cuvîntului se adaugă convingerea faptelor, competența, exemplul personal oferit în viață, în profesiune, în societate.

De multe ori, organizațiile de partid înlocuiesc analizele temeinice, bine fondate, cu aspecte de suprafață, cu relații de statistică elementară lipsite de eficiență și de concluzii practice imediate. Desigur că munca desfășurată în aceste microcolective, cum sînt clasa, grupa de studenți sau anul, nu este o muncă chiar așa de simplă și comodă cum s-ar părea la prima vedere.

Tineretul se informează, citește, gîndește, dorește să cunoască realitățile din viața economică și socială. Depinde de măiestria educatorului modul în care reușește să capteze aceste microunde și să le dea răspunsurile cele mai corespunzătoare. În rîndurile studenților există un însemnat număr de membri de partid, mai mult de 10% din totalul studenților de la cursurile de zi. Acest important efectiv de cadre trebuie cu grijă pregătit. Aderarea lor la politica partidului nu trebuie să fie un simplu act de formă. Ei trebuie să devină militanți activi, pentru ca, împreună cu întregul corp profesoral, să-și aducă o contribuție activă în materializarea ansamblului de măsuri privind educarea studenților.

În informarea periodică a elevilor și studenților cu principalele probleme ale politicii P.C.R., precum și cu cele mai importante evenimente internaționale, participarea unor cadre cu importante munci de răspundere în aparatul de partid și de stat, răspunsurile competente care sînt date variatelor întrebări care preocupă tineretul nostru, sînt forme care aduc o însemnată contribuție în adîncirea și perfecționarea procesului educativ.

Adunările generale cu tematică dezbat, de asemenea, teme care contribuie efectiv la pregătirea ideologică a cadrelor didactice și a studenților.

Un loc important în procesul educațional îl ocupă și activitățile cultural-artistice desfășurate de elevi și studenți, ca și participarea acestora la spectacole de teatru și operă sau la concerte oferite în cinstea lor sau din programele obișnuite. Merită subliniată inițiativa Filarmonicii bucureștene, care organizează, cu caracter permanent, concerte educative pentru elevi și studenți. Organizațiile P.C.R., conducerile școlilor și institutelor de învățămînt superior se preocupă îndeaproape de modul cum tineretul din școli și facultăți își petrece timpul liber. Casa de cultură a studenților, casele de cultură ale tineretului oferă, printre activitățile multilaterale, noi posibilități chemate să contribuie la desăvîrșirea procesului educațional.

Organizațiile de partid din învățămînt, cu sprijinul organizațiilor U.T.C. și de pionieri și al asociațiilor studenților, au inițiat o gamă extrem de variată de acțiuni prin care tineretul nostru a demonstrat prin fapte modul cum s-a pregătit să întîmpine marele eveniment din viața României și a poporului nostru — a 50-a aniversare de la înființarea P.C.R.

Desigur că munca de educație nu poate fi concepută fără antrenarea de către organizațiile P.C.R. a asociațiilor studențești, a organizațiilor U.T.C. din școli, a organizațiilor de pionieri, a Consiliului pentru

munca în rîndul elevilor de pe lîngă Comitetul municipal București al U.T.C. Asociațiile studenților, cluburile tineretului trebuie antrenate să organizeze mai multe acțiuni cultural-artistice și recreativ-distractive, care să cuprindă masa largă a elevilor și studenților.

În munca de educație a tineretului studios, organizațiile de partid din școli și facultăți au o arie largă de preocupări, o variată tematică de dezbateri permanente, chiar dacă subiectul dezbătut pare că se repetă, deoarece elementul supus educației este mereu altul.

Alături de întregul nostru tineret, elevii și studenții din Capitală, îndrumați cu grijă și pasiune de cadrele didactice, de organizațiile de partid din școli și facultăți, desfășoară o activitate largă, cuprinzătoare, pentru a-și dedica talentul, îndemînarea, capacitatea creatoare, Partidului Comunist Român și marelui eveniment pe care l-am sărbătorit de curînd.

РОЛЬ ПАРТИЙНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РУКОВОДСТВЕ И НАПРАВЛЕНИИ ШКОЛЬНОЙ И УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Резюме)

Автор статьи подчеркивает роль партийных организаций в руководстве воспитательного процесса, который проводится в школах и университетах. Выявляются отдельные основные мысли касающийся воспитательной работы в этих учреждениях: роль учебно-воспитательного процесса в воспитании учащихся и студентов, с вязь с жизнью, с практикой всей системы образования, воспитание молодежи в трудовом процесее; общественные науки и их роль в идеологической и политической подготовке молодежи, формирование боевитости, непримиримостп к течениям и мнениям немарксистской идеологии.

Помимо этого подчеркивается: роль воспитателя в воспитательном процессе, компетентность, авторитетность, личный пример, использование научного довода в формировании убеждения, в стимулоровании беседы с учащимися и студентами; идеологическое обучение, выступления, обсуждения, ответы на вопросы молодежи и вклад этих форм в воспитательную работу; вовлечение комсомольских организаций, студенческих обществ в организацию отдельных мероприятий широкого охвата мододежи в воспитательно просветительную работу; использование художественных учреждений в работе по просветительному воспитанию учащихся и студентов.

LE RÔLE DES ORGANISATIONS DU PARTI DANS LA DIRECTION ET L'ORIENTATION DES ACTIONS ÉDUCATIONNELLES SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES

(Résumé)

L'article souligne le rôle des organisations du Parti dans la direction du processus éducationnel qui se déroule dans les écoles et dans les facultés. On met en évidence quelques idées fondementales concernant le travail éducatif dans les écoles et les facultés ; le rôle du processus instructif-éducatif dans son ensemble dans l'éducation des élèves et des étudiants, la liaison avec la vie, avec la pratique de l'entier système d'enseignement, l'éducation de la jeunesse dans le processus de travail ; les disciplines des sciences sociales et le rôle que celles-ci doivent jouer dans la formation politique-idéologique

de la jeunesse, la formation d'un esprit combatif, d'intransigence envers les opinions et les courants de l'idéologie nonmarxiste.

On met aussi en évidence : le rôle de l'éducateur dans le processus d'éducation, la compétence, l'autorité, l'exemple personnel, l'utilisation de l'argument scientifique pour la formation des convictions, la stimulation du dialogue par des discussions avec les élèves et les étudiants ; l'enseignement idéologique, les conférences, les débats, la réponse aux questions mises par les jeunes et l'apport de ses formes dans le travail éducatif ; l'entraînement des organisations de l'Union de la jeunesse comuniste (UTC), des pionniers et des associations des étudiants dans l'organisaiton des actions gagnant largement la jeunesse pour des activités culturelles-éducatives ; l'utilisation des institutions artistiques dans le travail d'éducation culturelle des élèves et des étudiants.

THE PART PLAYED BY THE PARTY ORGANIZATIONS IN THE GUIDANCE AND COUNCILLING OF THE SCHOOL AND UNIVERSITY EDUCATIONAL ACTIVITY

(Abstract)

The article emphasizes the part of the party organizations in the carrying out of the educational process in schools and universities. Some fundamental ideas regarding the educational work in schools and universities are revealed : the role of the instructive-educational process as o whole in educating the puipls and undergraduates, the connection to practice, to life, of all the teaching system, the education of the young people in the working process ; the subject matters of social sciences and their part in the ideological-political training of youth, the formation of a militant view, of intransigence towards the nonmarxist opinions and trends.

There are also emphasized : the role of the educator in the process of education, his competence, authority, personal example, the use of scientific argumentation in the formation of principles, the stimulation of dialogues in the talks to the pupils and undergraduates ; the ideologic training, lectures, debates, answers to the young people's questions and the contribution made by these means to the educational work ; the stimulation of the U.T.C. organization, pioneers and students' associations in organizing of some activities of large participation to the cultural- educational life ; the use of artistic instituitons in the work of pupils' and undergraduates' cultural education.

Constituirea pedagogiei învățământului superior și direcțiile ei de dezvoltare

Prof. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România

Aproape 170 000 de tineri studiază azi în universitățile și institutele noastre de învățământ superior, iar acest număr care este de cca. șase ori mai mare decît cel din 1938 are perspectiva de a crește și mai mult în anii viitori.

Paralel cu numărul profesiunilor pentru care acești tineri se pregătesc crește și numărul categoriilor profesionale de la aproximativ 15—20 cîte erau în 1938 la aproximativ 120, cîte par a fi astăzi, avînd și acestea tendința sporirii și mai mari în viitor.

Dar, o dată cu aceste fenomene social-culturale la care se asociază și altele se ridică în fața cadrelor didactice din învățământul superior un șir întreg de probleme ca : problema noilor *scopuri* educative ale universităților și ale institutelor de învățământ superior ; aceea a *planificării* cît mai adecvate a studiilor, apoi problema *principiilor* de învățământ și educație, a *metodelor* și *mijloacelor* respective, cît și însemnata problemă a pregătirii de cercetători științifici. În aceste condiții, lumea universitară nu se mai poate limita la rezolvarea problemelor noi și grave menționate, cu soluții inspirate de moment, de tactul empiric sau de rutină ; ei îi trebuie o știință a educației universitare, adică în fond o pedagogie a învățământului superior. Cînd azi în nici un domeniu nu se mai poate lucra fără știință, fără o teorie științifică, nici în sfera învățământului superior nu se mai poate proceda altfel.

Ca o contribuție în această direcție a constituirii unei pedagogii de învățământ superior se prezintă studiul ce urmează, îmbrățișînd două teme introductive : a) constituirea pedagogiei învățământului superior, b) și direcțiile ei de dezvoltare.

I

Constituirea pedagogiei de învățământ superior, care azi reprezintă un fapt cultural semnificativ, este un proces de lungă durată, iar cunoașterea lui o datorie. Numai cunoașterea lui temeinică ne scapă de pericolul de a concepe această pedagogie ca acum treizeci, o sută, sau trei sute de ani în urmă.

Constituirea pedagogiei învățământului superior s-a realizat în mai multe etape și anume : etapa pregătirii ei prin observații empirice și prin experiența vieții de profesor universitar ; a doua a elaborării ei sistematice și în fine a treia a luptei pentru constituirea ei ca știință prin studii elaborate cu metode obiective.

În prima etapă, unii profesori universitari găsesc de datoria lor să consemneze observații și să formuleze directive de lucru pentru profesori și pentru studenți. Astfel de materiale le datorăm unor autori ca : Hugo St. Viktor : *Didascalion ;* Dyonisius Kartäusser : *De vita, moribus ac eruditione scholasticorum ;* Nikolaus von Kues : *De recto*

studiorum, fine et ordine ; Morhof : *Polihistor* etc. Acestora li se adaugă mai tîrziu nume noi ca : Fichte, Schelling, Schleirmacher și alții [1].

Dar această modalitate de a face observații și de a da directive de viață intelectuală studenților și norme de lucru profesorilor a constituit numai un început ; totuși, o dată acest început împlinit, el a pregătit terenul pentru un progres al acestei pedagogii, pentru o nouă etapă : a pedagogiei universitare sistematice.

Noua etapă reprezintă pe plan de pedagogie universitară epoca caracterizată prin lucrări de sinteză și de studii speciale de pedagogie universitară. Această epocă, ce durează aproximativ de la finele secolului al XIX-lea pînă la cel de-al doilea război mondial, a cunoscut o interesantă lucrare de sinteză intitulată *Einleitung in die Akademische Pädagogik* de H. Schmidkunz, precum și numeroase studii în limbile germană, franceză, italiană, rusă și inclusiv în limba română.

În lucrarea sa apărută în 1907, H. Schmidkunz demonstra că pedagogia academică nu trebuie concepută ca o pedagogie a teoriilor și a principiilor pedagogice generale raportate la temele instrucției și educației studenților, ci ca o disciplină nouă, care cercetează probleme specifice, ca de exemplu logica și educația studenților pentru o gîndire logică, pregătirea studenților pentru o justă înțelegere și prețuire a științelor teoretice și practice și pentru adoptarea unei atitudini juste în studierea lor. Opera lui Schmidkunz a fost folosită mult de cadrele didactice universitare. Alături de Schmidkunz, o contribuție importantă au adus E. Bernheim, prin studierea problemei metodicilor pe obiecte de învățămînt, H. Marion, prin studierea relației dintre universitate și studenți și alți cercetători care au examinat natura și rolul prelegerii universitare, conchizînd ca aceasta să fie o lucrare îngrijită ca formă de exprimare, să aducă o notă personală și o strînsă legătură cu contemporaneitatea.

Nici profesorilor români nu le-au scăpat din vedere problemele universitare și importanța lor.

A. D. Xenopol a abordat problema pedagogiei învățămîntului superior în *Cuvîntarea inaugurală a Rectoratului* (1898). Evidențiind rolul intelectualilor în genere și îndeosebi al studenților în ridicarea nivelului cultural al maselor țărănești A. D. Xenopol indica direcția în care trebuie orientată educația tineretului : „Universitățile vor avea ca scop a da nu numai învățați cu capul plin de cunoștințe ci și cetățeni luminați care să știe încotro să îndrepte a lor activitate spre binele obștesc".[2]

Subliniind importanța și necesitatea educației, Xenopol o situa cel puțin pe același plan cu instrucția : ...„Educația, adecă îndreptarea activității noastre, a purtării noastre, este cel puțin tot atît de însemnată ca și instrucția, adecă luminarea și îmbogățirea minții cu noțiuni noi". [3]

Referindu-se la metodele de educație, el se declară împotriva predicilor morale, a declamațiilor înfocate, recomandînd metoda convingerii ; el arată că va fi suficient dacă fiecare profesor va ști să lumineze

[1] H. Schmidkunz, *Hochschul pädagogik*, în I. Spieler, *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart I;* J. Dolch, *Hochschulpädagogik*, în *Lexikon der Pädagogik*, 1964, II.
[2] A. D. Xenopol, *Cuvîntare inaugurală a Rectorului*, Iași, 1898, p. 9.
[3] *Ibidem*, p. 16.

tineretul studenţesc printr-o „rază intelectuală". El mai observa, pe bună dreptate, că educatorul nu trebuie să se oprească la teorie : „Nu va fi... îndestulător ca profesorii să arunce sămînţa deşteptării interesului obştesc în tinerele conştiinţe. Spre desăvîrşirea educaţiei se cere ca tinerimea universitară să pună în lucrare tendinţele generoase deşteptate de asemenea îmboldiri". [4]

N. Iorga a tratat şi el probleme de pedagogie universitară, iar vederile lui sînt consemnate în special în unele conferinţe din opera sa *Sfaturi pe întuneric*. Printre altele, spunea că avem „toată simpatia" pentru generaţia tînără a epocii noastre, fiindcă de altfel „sîntem părinţii şi învăţătorii ei, dar nu şi linguşitorii ei" [5]. „Nici o generaţie nu trebuie să creadă că ea are chemarea să dispună de o societate aşa cum socoate ea". [6] „Întîi probe de servici aduse patriei şi apoi să vină să propună schimbări" [7].

C. Dumitrescu-Iaşi, profesor de pedagogie mai întîi la Universitatea din Iaşi, apoi la cea din Bucureşti, a studiat tot acum problema pregătirii profesorilor gimnaziali într-un substanţial articol din „Revista pedagogică din România" [8] nr. 1, iar I. Găvănescu, profesor de pedagogie la Iaşi, scria în 1907 despre *Fiinţa şi menirea universităţilor*.

O contribuţie importantă în acest domeniu o aduce S. Mehedinţi în mai multe din lucrările sale, dar cu deosebire în studiul său *Profesorul*. Printre altele, el cerea universităţilor să fie pentru celelalte şcoli ca o „casă a apelor", cu motivarea că : dacă această casă a apelor este curată şi puternică şi rîul care porneşte din ea va fi la fel.

I. Petrovici, profesor universitar la Iaşi, aduce în conferinţa sa publicată în revista Minerva, 1928, intitulată *Menirea universităţilor*, un şir de idei din care desprindem : profesorul universitar trebuie să fie şi cercetător, pentru ca „să înveţe pe studenţi să creeze singuri, să-i înveţe metodele ştiinţifice, să-i înarmeze cu acest instrument cu care să poată controla creaţiile altora, sau dacă sînt bine dotaţi să ajungă la creaţii proprii de valoare" [9] „...universităţile trebuesc să fie focare de creaţie şi centre de fecundă ucenicie". [10]

Acestor cercetători li se adaugă şi alţii, ca P. P. Negulescu, P. Andrei, St. Zeletin, Fl. Ştefănescu-Goangă şi alţii, dovedind vii interese pentru o justă dezvoltare a pedagogiei învăţămîntului superior.

Din toate aceste serii de fapte decurge constatarea că de la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul sec. al XX-lea pedagogia universitară este constituită ca disciplină, deşteptînd un viu interes în toate ţările de cultură, inclusiv în patria noastră.

După cel de-al doilea război mondial, pedagogia învăţămîntului superior cunoaşte o etapă nouă de însemnată dezvoltare, folosind atît me-

[4] *Ibidem*, p. 11.
[5] N. Iorga, *Sfaturi pe întuneric*, Bucureşti, 1940, vol. II, p. 216.
[6] *Ibidem*, p. 217.
[7] *Ibidem*,
[8] Ştefan Bârsănescu, *Istoria pedagogiei româneşti*, 1941, p. 103.
[9] I. Petrovici, *Menirea universităţilor*, Minerva, 1928, II, p. 28.
[10] *Ibidem*, p. 29.

todele mai vechi — observarea și experiența de viață a profesorilor, apoi meditația și reflexiunea asupra problemelor de pedagogie universitară — cît și metodele *obiective* de cercetare științifică, îndeosebi statistica, experimentul pedagogic, metoda comparată și istorică etc.

În legătură cu dezvoltarea acestei pedagogii sînt acum de notat următoarele date semnificative : mai întîi, ca urmare a exploziei democratice școlare și universitare, a crescut enorm numărul studenților, apoi, sub influența noilor cereri economice și culturale ale noii societăți, învățămîntul superior s-a amplificat și s-a diversificat, înființîndu-se noi universități, noi institute și numeroase facultăți noi ; totodată, a sporit numărul cadrelor, care în țara noastră a trecut de la 2 000 la cca 13 000. Or, o dată cu acestea, au apărut numeroase probleme de pedagogie, care au influențat profund dezvoltarea ei.

La o privire atentă, dezvoltarea pedagogiei învățămîntului superior s-a realizat pe mai multe linii : mai întîi, ea și-a fixat mai ferm obiectul său de cercetare, care acum este conceput ca un triplu proces : de *instruire* a studenților, de *educație* și de *pregătire* a acestora ca viitori cercetători științifici *teoretici* și *practici*. În felul acesta s-a făcut tranziția de la o educație inclusă în procesul de instrucție la alta, atît inclusă în instrucție, cît și dezvoltată separat.

O dată cu aceasta, în țările socialiste s-a cerut educației să acorde o atenție deosebită formării *ideologico-politice* a tineretului și dezvoltării lui *multilaterale*.

În al doilea rînd, s-a produs o amplificare a cîmpului de lucru, în sensul că alături de învățămîntul desfășurat pe băncile și în laboratoarele universitare s-a acordat spațiu pentru învățămîntul în producție (practica în producție) și chiar în practica socială (munca de folos obștesc).

Schimbări importante au avut loc apoi în domeniul principiilor de învățămînt superior, al metodelor și al mijloacelor instructiv-educative. Astfel, sînt de notat, între altele, următoarele date : printre principiile de învățămînt superior ocupă azi un loc de frunte principiul democratic, principiul personalității creatoare și principiul orientării profesionale. În domeniul metodelor se pune acum accentul pe metoda cursului și a prelegerii cu caracter *energetic*, apoi pe metoda de stimulare a *năzuințelor și aspirațiilor* științifice și tehnice, pe metoda nu a seminarului de repetiție, ci a seminarului de *randament*. În fine, în domeniul mijloacelor instructiv-educative sînt tot mai vii cererile de modernizare prin introducerea cu precădere a mijloacelor audio-vizuale, iar în ce privește pregătirea lecțiilor de către cadrele didactice se pune accent pe utilizarea magnetofonului ca mijloc de verificare proprie.

Ca urmare la toate acestea și pentru rezolvarea noilor probleme ale pedagogiei universitare, în multe țări s-a ajuns la înființarea de reviste speciale de învățămînt superior ca : „Vestnik vîsșii școlii" (U.R.S.S.), „Das Hochschulwesen" (R.D.G.), „Revue de l'enseignement superieur" (Franța), „Forum" (România) etc. Azi, toate aceste publicații tipăresc numeroase și interesante studii de pedagogie universitară, care contribuie la constituirea unei valoroase științe a educației studenților. Sînt apoi state care au înființat institute speciale pentru studiul pedagogiei de învățămînt superior (R. P. Polonă, R. D. Germană etc.).

II

În pedagogia învățămîntului superior se deosebesc azi două direcții de preocupări și cercetări științifice : prima e aceea a formulării de teorii despre universitate și funcțiile ei, despre legătura ei cu orașul, provincia și țara respectivă, despre cultura științifică și umanistă din universități și institutele de învățămînt superior și despre cercetarea științifică. Această direcție se afirmă cu deosebire în țările din centrul și vestul Europei și din America. A doua direcție de preocupări și de cercetări de pedagogie universitară este aceea care se orientează nu spre studiul și formularea de teorii generale, ci spre probleme concrete : spre probleme de educația studenților, de didactică și de metodică și de cercetare științifică.

Spre deosebire de prima direcție, care operează mai ales cu metoda reflexiunii și analizei pedagogice, filosofice, sociologice sau psihologice, a doua direcție operează cu metode obiective, îndeosebi cu statistica, experimentul și ancheta și ea este prezentă mai ales prin lucrările pedagogilor din țările socialiste.

Pentru prima direcție este reprezentativă lucrarea *Pour l'Université* de P. H. Chombart de Lauwe (1968), formînd un scurt tratat de pedagogie universitară cu teme ca : Funcțiunile și structurile universității ; Orașul, provincia țara și universitatea ; Cercetarea științifică în universități ; Bugetul, cultura și universitatea ; Științele umane și cercetarea pluridisciplinară ; Colectivele de cercetare științifică ; Reflexiuni pentru viitor ; Pentru o nouă universitate etc. Lui Chombart i se alătură mulți alți cercetători francezi, germani, englezi, americani (G. Berger, L. Volpicelli, R. Aaron etc.) examinînd probleme similare.

Acest șir de probleme din lumea apuseană este adînc grăitor, din el reiese cu claritate o primă direcție de dezvoltare a pedagogiei contemporane de învățămînt superior.

Pentru a doua direcție sînt reprezentative sumarele cu cuprinsul revistelor de pedagogie universitară, cît și unele planuri de subiecte de cercetare științifică publicate în aceste reviste *. O analiză a materialelor respective arată că direcția a doua se orientează spre teme ca :

educația studenților pe institute și facultăți pentru formarea profilului intelectual, moral și profesional al studenților, în acord cu funcția specifică a institutului respectiv ; instrucția științifică pe institute și cultura generală respectivă (cultură ideologică-politică, învățămînt de limbi

---

* Din mulțimea acestor studii citâm :
Din problemele învățămîntului superior, Buc., 1957, lucrare colectivă la care au colaborat : St. Stoian, Șt. Bârsănescu, I. Stoichiță, I. Berca, Iosif Antohi și alții.
A. Manolache, *O aplicație a metodei sociometrice la munca de îndrumare a studenților* (Simpozionul național de pedagogie a învățămîntului superior, Iași, 1969), apoi Șt. Bârsănescu, *Institutele pedagogice de trei ani și specificul lor*, „Revista de pedagogie" 1965; G. Văideanu, *Sensul inovator și prospectiv al cercetării din învățămîntul superior*, „Forum" nr. 1/1970; N. Mărgineanu, *Raportul dintre cultura generală și specială în învățămîntul superior* (comunicare la simpozionul național de pedagogie a învățămîntului superior, Iași, 1969) ; Șt. Bârsănescu, *Spre o concepție mai profundă despre universitate*, „Forum" nr. 1/1970; S. Cernichevici, *Problema libertății academice în universitate* (comunicare la simpozionul citat mai sus, Iași, 1969); Ion Orghidan, *Logica pedagogică și dinamica învățămîntului superior* (comunicare susținută la simpozionul citat mai sus); T. Popescu, *Universitatea și educația permanentă* (comunicare susținută la simpozionul citat) etc.

străine etc.) ; prelegerea de învățămînt superior ca natură, structuri și strategie ; practica în producție și practica pedagogică ca metode de pregătire a practicienilor de teren, pentru aplicarea teoriei și științei în producție și în școală ; problema formării cadrelor de învățămînt superior, etapele ei de desfășurare și metodele de lucru ; cercetarea științifică și problema formării de cercetători științifici. Problema selecției și a vocației ; cercetări experimentale pentru stabilirea coeficientului instructiv-educativ pentru obiectele de învățămînt, metodele și mijloacele instructiv-educative ; problema modernizării scopurilor institutelor de învățămînt superior, a conținutului, a metodelor, a principiilor de învățămînt ; probleme de organizare și conducere a universităților și a institutelor de învățămînt superior ; concepții și teorii noi despre învățămîntul superior.

Pedagogia de învățămînt superior din țara noastră se dezvoltă atît ca o știință a educației și instrucției studenților, cît și a formării de cercetători științifici, studiile respective elaborîndu-se cu metode obiective. Ele își găsesc un real sprijin în conducerea noastră de stat, care, la rîndul ei, formulează și dezideratele : aceste studii să fie legate de practică, de producție, în desfășurarea lor să se evite șablonismul și rigiditatea, dar să se asocieze predarea cu creația științifică, avînd ca finalitate progresul poporului nostru și al umanității. Toate aceste directive sînt formulate în cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu, ținută cu prilejul deschiderii cursurilor universitare din toamna anului 1970 :

„În sistemul nostru de învățămînt, școala superioară ocupă un loc deosebit de important. Institutele de învățămînt superior au pregătit și au dat țării cadre de specialiști pentru toate domeniile de activitate". [11] ...„Cine lucrează în învățămîntul superior s-a angajat, prin însăși profesia aleasă, pe drumul științei ; nu se poate concepe învățămînt superior fără ca toți aceia care lucrează în cadrul lui să nu se preocupe permanent de dezvoltarea cunoștințelor în domeniul lor de activitate" [12] ...„să putem spune că într-adevăr poporul român — constructor al socialismului — însușind tot ceea ce este mai înaintat, își aduce în același timp propria contribuție la dezvoltarea științei și culturii universale" [13].

La o privire retrospectivă, pedagogia învățămîntului superior reprezintă un interesant fapt de cultură : ea a apărut demult, la puțin timp după înființarea universităților, semn că noua instituție avea nevoie de un ghid de lucru, dar ea s-a dezvoltat încet, de-a lungul mai multor veacuri, indiciu despre nevoile restrînse la un mic cerc de universitari. Cînd însă necesitățile culturale ale statelor contemporane au crescut și cînd numărul studenților și al cadrelor didactice a sporit, iar în conștiința oamenilor a pătruns și s-a dezvoltat ideea că nimic nu se mai poate face fără știință, pedagogia învățămîntului superior a înregistrat un adevărat salt în dezvoltarea ei. De aceea, la o privire de perspectivă întrevedem o puternică dezvoltare a pedagogiei de învățămînt superior, atît ca teorie a educației, cît și ca didactică generală și specială și atît ca teorie a cercetării științifice, cît și ca teorie a formării cercetătorilor științifici, teoretici și practici.

[11] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Adunarea festivă cu prilejul inaugurării noului an universitar*, 1 octombrie, 1970, p. 8.
[12] *Idem*, p. 19.
[13] *Ibidem*.

Este vorba de o perspectivă de o mare importanţă şi de o mare cuprindere, mai ales într-o societate care reclamă în proporţie crescîndă specialişti de înalt nivel.

Ca urmare la toate acestea, propunem întemeierea fie a unui institut special, fie a unei secţii de cercetări pentru studiul de pedagogie de învăţămînt superior şi fixarea unui examen de pedagogie universitară pentru tinerele cadre care vor lucra în învăţămîntul superior sau în cercetarea ştiinţifică.

În fine, ca punct de reazim pentru astfel de propuneri, socotim absolut necesare secţii de pedagogie pe lîngă universităţi, în care tinerii cu înclinaţii spre astfel de studii să-şi obţină instrucţia şi educaţia specială de pedagogi, căci altfel riscăm să facem apel pentru dezvoltarea învăţămîntului superior la metoda improvizării de specialişti.

СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ НАПРАВЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ

(Резюме)

Создание педагогики высшего образования произошло по этапам. Оно началось в скором времени после основания университетов в средние века, под формой наставлений и рабочих директив поднялось позже до уровня систематичной педагогики с Х. Шмидкуицом и другими в конце XIX века и в начале XX-го, чтобы после второй мировой войны стать систематической и научной педагогикой будучи разработанной объективными методами.

В настоящее время, в области ее исследования намечаются два направления: одно — которое стремится формулировать педагогические теории на основе созерцания и философских, социологических, психологических размышлений и т. д., и другое —, которое стремится разрешить основные вопросы исследования при помощи объективных методов.

LA CONSTITUTION DE LA PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DES DIRECTIONS DE DÉVELOPEMENT

(Résumé)

La constitution de la pédagogie de l'enseignement supérieur s'est produit par étapes. Elle a commence peu de temps après la fondation de l'université médiévale, sous forme d'observations et de directives de travail, ele s'est élevée ensuite à la pédagogie systematique avec H. Schmidkunz et d'autres vers la fin du XXème et le commencement du XXème siécle, pour qu'elle devienne pendant la deuxième guerre mondiale une pédagogie systématique et scientifique, étant elaborée avec des méthodes objectives.

Aujord'hui, dans son champ de recherches, on distingue deux directions : l'une, qui cherche formules des théories pédagogiques basées sur la méditation et des réflexions philosophiques, sociologiques, psychologiques, etc. et l'autre, qui essaye de résoudre les problèmes par des recherches avec des méthodes objectives.

THE FORMATION OF HIGHER EDUCATION PEDAGOGY AND ITS WAYS OF DEVELOPMENT

(Abstract)

The formation of higher education pedagogy has been gradually formed in stages. It started after the foundation of mediaeval universities, as directives and observations, then raised to the systematical pedagogy of H. Schmidkunz et al. at the end of the 19th and beginning of the 20th century and after the World War II it became a systematic and scientific pedagogy being worked out with objective methods. thods.

Today in its field of research there are two directions : one which tries to formulate pedagogical theories on the basis of philosophical, sociological and psychological meditation and thinking, and the other which tries to solve the problems on the basis of research with objective methods.

Pedagogia românească în perspectiva dezvoltării competitive contemporane

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

Dezvoltarea pedagogiei nu este, evident, competitivă, în sensul propriu al cuvîntului. Şi chiar dacă, într-un fel, este, lucrul acesta nu se pretează la o măsurare obiectivă, pentru a aprecia cu precizie rezultatul competiţiei. Unele aspecte ale dezvoltării, în orice domeniu al vieţii sociale, economice şi culturale sînt însă măsurabile, pretîndu-se chiar la calcule şi la formalizări. Folosite cu măsură şi interpretate cum grano salis asemenea măsurări şi calcule ne pot apropia de precizia pe care o putem obţine în matematici şi în ştiinţele naturii. Putem să ne dăm, de pildă, seama, pînă la un punct, de dezvoltarea literaturii după numărul operelor tipărite, al scriitorilor, al cărţilor vîndute, al circulaţiei lor în biblioteci, al revistelor şi societăţilor literare etc. În acelaşi mod putem să procedăm şi cu pedagogia.

Nici în literatură, nici în pedagogie asemenea investigaţii nu ne vor satisface nici pe departe. Şi nici nu ne pot satisface. Pentru că esenţa realizărilor aci nu constă în asemenea manifestări, ci în semnificaţia şi conţinutul lor. Mai mult (în ce priveşte cercetările educaţionale mai ales), fenomenul luat în considerare şi cercetare nu poate fi disociat de intenţionalitatea sa aplicativă, de straturile pe care le determină şi de funcţiile acestora. Educaţia este şi rămîne un complex, în care cercetarea fundamentală şi cea aplicativă de macro şi microstructuri în aspectul lor finalist, ca şi în tehnologia lor, formează un tot, care numai ca atare (ca totalitate adică) trebuie investigat.

Poate că, într-un viitor nu prea îndepărtat, vom putea să determinăm cu mai multă exactitate contribuţia investiţiilor educaţionale la procesul social de dezvoltare. Atunci vom putea să măsurăm şi activitatea educativă a diferitelor sisteme şi să le privim sub aspect competitiv. Pînă atunci ne vom strădui să adunăm elementele viitoarelor sinteze şi vom încerca să apreciem rolul indirect pe care dezvoltarea pedagogiei îl are în perspectiva dezvoltării competitive între indivizi şi grupuri sociale, între popoare sau sisteme sociale. Economia unei ţări, regimul său social-politic, cultura sa, toate au influenţă asupra formării omului, mai mult sau mai puţin intenţionat, cu posibilităţi mai mult sau mai puţin clare de planificare. În această acţiune ne străduim să procedăm factorial şi operaţional, imaginăm sau împrumutăm metrii adecvabile. Studiile ce se fac în acest sens sînt pasionante şi se înmulţesc. N-am putea spune însă că ele sînt şi pe măsura entuziasmului care le impulsionează.

Unde ne găsim noi din acest punct de vedere ? Aceasta pare să fie întrebarea momentului — momentul problematizat. Răspunsul este obligator, pentru că trebuie trecut mai departe. Teoretic, ca şi faptic.

*
* *

Una din legile dezvoltării sociale, în condițiile progresului realizat de mijloacele de comunicații și telecomunicații între oameni, este sincronizarea procesului dictat de loc și de tradiții. Această lege se aplică și educației — și anume, în măsura în care resursele umane și sociale, în care ea acționează, îi favorizează aplicarea. Cercetarea gîndirii pedagogice moderne și contemporane din România, în comparație cu modul cum aceasta s-a desfășurat peste hotare, în țările cele mai dezvoltate, ne demonstrează că România a avut o dezvoltare normală din acest punct de vedere. Cu toate condițiile vitrege cu care a fost confruntată. Cu toate piedicile ce i-au fost puse în cale, nu o dată.

Un scriitor francez spunea, cu cîteva decenii în urmă, înainte de ultimul război mondial, că România a apărut și și-a conturat existența, „aux carrefours des grands empires morts", asimilînd de la acestea ceea ce-i asigura adaptarea și rezistînd la tot ceea ce-i putea pune în pericol ființa sa proprie. Lucrul s-a răsfrînt, desigur, și în procesul de formare a omului, în înțelepciunea pedagogică a poporului, ca și în instituțiile oficiale educative. Lucrul acesta îl putem descifra și în dezvoltarea pedagogiei românești din ultimii o sută și ceva de ani, în paralelă cu pedagogia universală, modernă și contemporană.

Pedagogia țărilor avansate, eliberată din tiparele scolasticii, în era revoluțiilor burgheze, și-a fixat, treptat, cîteva trăsături caracteristice, care, din cursul secolului trecut, pînă azi, s-au concretizat în cîteva poziții sau curente. Ne oprim la patru din ele :

(a) O pedagogie umanistă, moștenitoare a pedagogiei clasice burgheze (Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart).

(b) O pedagogie cu tendințe științiste, de orientare pozitivistă (Herbert Spencer, John Dewey și întregul curent al pedagogiei).

(c) O pedagogie științifică, de orientare materialist-didactică (N. K. Krupskaia, A. S. Makarenko și pedagogia socialistă postbelică).

(d) Curentul școlilor experimentale.

Aceste trăsături și curente coexistau, de fapt, în momentul istoric de răscruce care e marcat prin Marea Revoluție din Octombrie, prin care se deschide, cu adevărat, ceea ce putem numi azi istoria contemporană. Cu rădăcinile lor comune, ca și cu diferențieri, aduse de dezvoltarea și diferențierile vieții sociale. Pentru că asemenea diferențieri au apărut și s-au conturat, chiar în cadrul fiecărui curent. Umanismul individualist renascentist, de pildă, cedează tot mai mult locul unui umanism personalist, sociologizant sau e în luptă cu acesta ; scientismul, care se încumetă să abordeze domeniul uman și social, canalizat, de pe vechi poziții ideologice, spre pozitivism și apoi spre neopozitivism sau pragmatism, are de înfruntat un curent științific nou, care militează de pe pozițiile materialismului dialectic. Comun în această dezbatere este totuși ceva : umanismul laic și științismul predomină, lăsînd în umbră vechile deprinderi de gîndire mistică și dogmatică. Atmosfera este plină de contradicții și de luptă, dar tocmai aceste contradicții o fac mai operantă. Știința devine, pentru unii gînditori (Auguste Comte, Renan ș.a.) o nouă religie aproape, iar religia însăși își caută temeiuri raționale.

Acesta este spiritul care-şi face loc şi în sistemele de educaţie, în instituţiile oficiale, cînd şi cît se poate, în aşezăminte particulare de educaţie şi cultură alteori, sau în aşa-numitele şcoli noi sau în „şcoli noi" sau în şcoli experimentale.

România a ţinut întotdeauna pasul cu vremea, din acest punct de vedere, chiar de la constituirea ei ca stat modern, cu acest nume. Pe macrostructură (legile şi regulamentele de organizare a sistemului naţional de învăţămînt), ca şi pe microstructuri (şcoală, conţinut şi metodele de desfăşurare a procesului instructiv-educativ), ţara noastră a fost deschisă experienţei pedagogice universale, la nivelul cel mai înalt, asimilînd selectiv, adaptînd şi, nu o dată inovînd. Astfel, în perioada interbelică, la răscrucea istorică determinată de Marea Revoluţie din Octombrie, cînd în ţară ia fiinţă şi un partid marxist-leninist (Partidul Comunist Român), mişcarea pedagogică din România întregită prezenta următorul tablou :

(a) Un curent devenit tradiţional, precumpănitor herbartian.
(b) Curentul aşa-ziselor „şcoli noi".
(c) Un început de gîndire pedagogică marxist-leninistă.
(d) Un curent favorabil unui sistem autohton de gîndire pedagogică, preconizat a se elabora ştiinţific şi experimental.

Primul curent împămînteneşte la noi experienţa umanismului pedagogic apusean, pentru care Herbart a fost un fel de sinteză, realizată într-o ţară cu structură feudal-burgheză, asemănătoare deci cu cea din ţara noastră. O anumită conjunctură politică (instaurarea monarhiei de origine germană) a favorizat şi ea mult această orientare. Reprezentantul cel mai de seamă al curentului a fost, desigur, G. G. Antonescu, de la Universitatea din Bucureşti.

Curentul „şcolilor noi" apare la noi ca o manifestare a curentului similar din apus, favorizat de victoria aliaţilor apuseni în primul război mondial, de un fel de deschidere spre apus, atît din punct de vedere economic, cît şi cultural. Purtătorul de drapel al acestui curent este, cu deosebire, Vladimir Ghidionescu, de la Universitatea din Cluj. Privind retrospectiv, personal aveam impresia că acest curent n-a avut timp să pătrundă mai adînc. A fost împiedicat de la aceasta şi de curentul precedent, care prinsese rădăcini în gîndirea şi deprinderile cadrelor didactice, într-o formă oarecum autohtonă.

Cît despre pedagogia marxist-leninistă, ea pătrunde repede în ţara noastră, iar după înfiinţarea Partidului Comunist Român îşi creează şi adepţi, dintre care unii nu vor abandona poziţia nici după persecuţiile cu care au fost onoraţi. Eficienţa lui concretă nu putea fi însă prea mare pentru motivul că o pedagogie socialistă, verificată în practică, abia se contura şi în Uniunea Sovietică. Sămînţa aruncată de militanţii comunişti a prins însă şi ea stă la rădăcina gîndirii pedagogice marxist-leniniste din ţara noastră. Ilie Cristea şi Petre Constantinescu-Iaşi, ca să nu pomenim decît pe aceştia, trebuie menţionaţi aci, ca exemplificări ; numărul militanţilor este însă mai mare, cu contribuţii şi succese variate. Meritul întreg revine, se înţelege, tuturor şi mai ales partidului, care le-a luminat calea şi i-a animat. Căci lupta nu era uşoară.

Cel de-al patrulea curent pomenit a fost ilustrat, dacă putem spune astfel, interdisciplinar. A venit, mai precis, sub forma unor meditaţii, consideraţii sau aplicaţii, dinafara specialităţii : a antropogeografiei

(Simion Mehedinți), a psihologiei (C. Rădulescu-Motru), a sociologiei (Dimitrie Gusti) ș.a. De pe poziții cînd mai conservatoare, cînd mai progresiste, acest curent și adepții lui au încercat, mai mult decît alții, să găsească un model educațional autohton, românesc, fără a pierde din vedere elementul universal. Metodologia folosită a impus, în toate aceste cazuri, un punct de vedere sociologic evident, ceea ce constituie încă o caracteristică a acestui curent. O altă caracteristică este că în spiritul lui — mai ales al variantei propriu-zis sociologice — s-au experimentat forme și metode de învățămînt în care găsim și intenții, cel puțin de educație socialistă, ecou al celor ajunse cu greu la noi din experiența școlii sovietice.

*
* *

După al doilea război mondial, după 23 August 1944, tabloul gîndirii pedagogice românești capătă noi coordonate, care-i modifică treptat structura. Eliberat din opreliștile care-l țineau înlănțuit, îndrumat și promovat chiar, cel de-al patrulea curent din realitatea pedagogică românească interbelică se afirmă cu vigoare, atît pe plan teoretic, cît și practic. Instituții inițiate și îndrumate de partid, ca Institutul de perfecționarea cadrelor didactice, Institutul de științe pedagogice, Editura didactică și pedagogică — alături de catedrele de pedagogie și de publicațiile pedagogice — au avut aci un rol de seamă, în care, într-un prim moment, scopul urmărit a fost însușirea materialismului dialectic, ca metodă generală de gîndire, investigație și cunoaștere a experienței școlii sovietice, ținută pînă atunci sub obroc. Poate că s-au făcut în această perioadă unele exagerări (și s-au făcut nu puține), poate că s-a mers nu o dată pe o linie formală de suprafață (și s-a mers), poate că se pierduse oarecum din vedere ceea ce fusese bun din trecut ; toate acestea sînt relativ adevărate, dar tot așa de adevărat este (dacă nu chiar mai mult) că această etapă era absolut necesară. Și nu numai în domeniul pedagogiei, ci în toate domeniile. Ea a pus de acord gîndirea socială cu practica socială, ea pregătea terenul pentru construcția unei societăți noi și a unui om nou, societatea socialistă și omul necesar pentru construcția ei.

De altfel, pentru o perioadă de timp, nici nu s-ar fi putut face ușor ceva mai bun. Pentru o gîndire pedagogică socialistă, legată de probleme autohtone, erau necesare condiții socialiste autohtone și, în speță, o realitate pedagogică socialistă autohtonă. Aceste condiții și această realitate au început a se înfăptui planificat (adică în spirit socialist) după 1948 și procesul și-a dat roadele evident abia în preajma Congresului al IX-lea al partidului. Acum avem condiții socialiste de viață, acum avem așezări educative socialiste ; la tradiția pedagogică antebelică, reconsiderată progresist, se adaugă, putem spune, o nouă tradiție (abia încropită, dar cea mai de preț) : tradiția creată de experiența școlii și pedagogiei socialiste în România.

Întemeiat pe realitatea socială nou creată în România socialistă, Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român a putut preciza și coordonatele pedagogiei și școlii din țara noastră. Ele sînt clar exprimate în

Raportul secretarului general al partidului, în următorii termeni : „Unul din obiectivele importante ale partidului și statului nostru — se spune în acest document — îl constituie dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului de toate gradele... pe temelia concepției înaintate despre natură și societate, folosind tradițiile înaintate ale școlii românești și experiența pedagogică universală, strîns legate de cerințele mereu crescînde ale construcției socialiste".

Această orientare clară a fost completată cu ocazia celui de-al X-lea Congres al partidului, cînd, tot prin Raportul secretarului general al partidului se spune : „Nivelul actual al societății socialiste, perspectivele evoluției sale impun perfecționarea multilaterală a învățămîntului, într-o concepție unitară, pe baza programului de perspectivă de pregătire a cadrelor, în strînsă legătură cu dezvoltarea economică și socială". Și raportul adaugă, pentru activitatea pedagogică practică : „Directivele Comitetului Central și Legea învățămîntului — adoptate anul trecut (1968) — asigură orientarea și cadrul de modernizare a învățămîntului pe o lungă perioadă de timp".

În limbaj de specialitate, indicațiile de mai sus ne arată că pedagogia socialistă din țara noastră are în vedere o pedagogie ideologic unitară și operativă, științifică și democratică. Coordonatele ei și totodată izvoarele ei de inspirație sînt strîns legate de realitate — și anume de realitatea construcției socialismului în țara noastră. Aceste coordonate sînt :

(a) Filozofia materialist-dialectică — concepția cea mai înaintată despre natură și societate, mereu confruntată și mereu verificată în lumina științei și tehnicii contemporane.

(b) Tradițiile înaintate ale pedagogiei și școlii românești, înțelegînd prin aceasta atît tradiția bună a școlii din trecut, cît și tradiția verificată în anii construcției socialiste.

(c) Cuceririle general-valabile ale pedagogiei universale.

(d) Nevoile construirii societății noi, socialiste și ale cadrelor calificate, necesare acestei construcții.

(e) Modernizarea structurilor, conținutului și metodelor de învățămînt.

Dacă analizăm situația mișcării pedagogice de pe glob azi, cît de sumar, ne vom convinge, credem, că trăsăturile pedagogiei românești, așa cum le-am arătat mai sus, se găsesc, într-un fel, în toată lumea. Căci în toată lumea sistemele de educație caută să aibă la bază o concepție (o filozofie sau ideologie) ; toate țin seama, mai mult sau mai puțin, de o tradiție locală și de progresele pedagogiei universale ; toate vor să ne modernizeze și să fie cît mai utile dezvoltării societății pe care o servesc. Modul cum am formulat însă aceste trăsături, pentru țara noastră, invederează că pe fondul general al pedagogiei contemporane pedagogia românească își caută (și și-a găsit în mare măsură) locul său.

În societatea contemporană — era tehnologiei, a automatizării și a informaticii — preocuparea cea mai de seamă a tuturor statelor pare să devină modernizarea învățămîntului. Celelalte preocupări sînt legate de aceasta, cu nuanțe dictate de condiții locale. În U.R.S.S. și S.U.A., accentul se pune pe învățămînt programat și pe mașini necesare acestuia ;

în Franța, pe mijloace tehnice audio-vizuale ; tot pe mijloace tehnice audio-vizuale (dar pentru motive diferite decît în Franța) pun accentul unele țări în curs de dezvoltare. Motivul aci îl constituie, în primul rînd, penuria de cadre didactice. Pretutindeni însă modernizarea este impulsionată de nevoia de a face învățămîntul cît mai eficient, în condițiile exploziei de informații, ale uzurii morale rapide a acestora, ale dezvoltării rapide a societății și ale nevoii de dezvoltare rapidă. Aci intervin aspectul competitiv al dezvoltării și necesitatea participării învățămîntului și educației la realizarea sa. Dacă în trecut educația opera — cu credință mai mult decît cu certitudine științifică — în domeniul unei culturi generale și al formării caracterului moral, după un model metafizic, azi ea pătrunde în resorturi de care depinde existența și nivelul de dezvoltare al speței umane. Azi vorbim de investiții în om și ne încumetăm să le facem măsurat și planificat, vorbim de folosirea calculatoarelor electronice, pentru a putea face față prompt și la timp transformărilor fatale, ca și celor necesare și rapide.

Pedagogia românească contemporană se înscrie ferm, în ultimul timp, în contextul marii confruntări pe care o trăm azi. Și confruntarea nu are loc la întîmplare. Ea e coordonată și îndrumată de partid. Tezele au fost puse de Congresul al X-lea al partidului. Anii care au urmat au elaborat și elaborează instrumentele pentru a le da viață.

*
* *

Între instrumentele care sînt menite să realizeze politica educațională a țării noastre trebuie să menționăm ultimele două documente ale partidului și guvernului : Hotărîrea C.C. al P.C.R. privind perfecționarea cadrelor conducătoare ale economiei și societății și Legea cu privire la perfecționarea pregătirii profesionale a lucrătorilor din unitățile socialiste. Ceea ce caracterizează aceste două documente este, în primul rînd, o profundă încredere în eficiența educației, în formarea multilaterală a personalității umane, a omului capabil să creeze și să folosească mijloace de progres uman și social, a omului capabil să domine aceste mijloace. Ceea ce caracterizează, în al doilea rînd, aceste acte normative este că ele nu au în vedere minorități privilegiate, ci masa mare a producătorilor. Ceea ce caracterizează, în al treilea rînd, în sfîrșit, cele două documente este ideea instituționalizării educației permanente. „Tota vita schola est" spunea, mai mult ca o floare de stil, Comenius, acum trei sute de ani.

Acum nu mai e vorba de o acțiune cu caracter întîmplător, legată de simpla bunăvoință a individului sau de solicitările mediului, ci de una cu finalitate socială precisă și planificabilă. Între parametrii formării omului, organizării și conducerii vieții economice și sociale, statul modern calculează azi, cu mai multă sau mai puțină precizie, educația dată copiilor și tineretului prin instituțiile destinate lor. O bună organizare și conducere a vieții economice și sociale a unui stat impun grija pentru parametri noi : reciclarea și perfecționarea continuă a cadrelor. Acestei nevoi îi corespund documentele menționate și ele se înscriu pe plan mondial

printre manifestările de avangardă în materie : „Perfecţionarea şi legarea învăţământului de practică — a spus tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 10—11 februarie a.c. — este o problemă esenţială, pentru realizarea unui învăţământ eficient, de înaltă ţinută ştiinţifică". Şi mai departe : „Reciclarea, atît în producţie, cît şi în domeniul conducerii economico-sociale, o consider hotărîtoare pentru activitatea noastră de viitor".

РУМЫНСКАЯ ПЕДАГОГИКА В ПЕРСПЕКТИВЕ СОВРЕМЕННОГО СОСТЯЗАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

(Резюме)

Автор подчеркивает, что воспитание является комплексом, где фундаментальное и применительное исследование по макро и микроструктурам с целевой точки зрения, а также и по своей технологии составляют единое целое и должны рассматриваться как таковые.

Необходимо отметить, что Румыния всегда шла в ногу со временем даже с момента ее организации как современного государства. С макростуктурной точки зрения (законы и регламенты по организации национальной системы образования), как и с микроструктурной (школа, содержание и методы проведения учебно - воспитательного процесса), наша страна была открыта для опыта всемирной педагогики, на самом высоком ее уровне, выборочно усвоямая и часто обновляемая.

Автор излагает существующие педагогуческие течения в нашей стране в период между мировыми войнами и их характер, и представляет картину румынской педагогической мысли после 23 Августа 1944 года, когда благодаря руководству Румынской коммунистической партии удалось добавить к довоенной педагогике традицию, созданную опытом школы и социалистической педагогикой Румынии, связанную с действительностью строительства социализма в нашей стране, координаты ее были уточнены IX и X сбездами Румынской коммунистической партии.

Благоларя полученным достижениям, современная румынская педагогика и щкола твердо стоят на арене мирового состязания.

LA PÉDAGOGIE ROUMAINE DANS LA PERSPECTIVE DU DÉVELOPPEMENT COMPÉTITIF CONTEMPORAIN

(Résumé)

L'auteur montre que l'éducation constitue un complexe dans les quel la recherche fondementale et celle applicative, sur des macro- et des microstructures, dans leur aspect finaliste, de même que dans leur technologie, forment un entier qui doit être investigué seulement par conséquent.

On remarque que la Roumanie a toujours avancé simultanément dès sa constitution comme état moderne. Sur la macrostructure (les lois et les règlements d'organisation du système national d'enseignement), de même que dans la microstructure (école, contenu et méthodes de déroulement du processus instructif-éducatif), notre pays a resté ouvert à l'expérience pédagogique universelle, au niveau le plus élevé, en assimilant sélectivement, en adoptant et parfois en faisant des innovations.

En exposant les courants pédagogiques existants dans notre pays dans la période interbellique et leurs caractéristiques, l'auteur présente le tableau de la pensée pédagogique roumaine d'après le 23 août 1944, lequel, grâce aux directives du Parti Communiste Roumain, a

reussi d'ajouter à la pédagogie antébellique, réconsidérée en sens prog essiste, la tradition créée par l'expérience de l'école et de la pédagogie socialistes de Roumanie, liées à la réalité de la construction du socialisme dans notre pays, les coordonnées de laquelle furent précisées par le Congrès IXème et Xème du Parti Communiste Roumain.

Par les réalisations obtenues, la pédagogie et l'école roumaine contemporaine s'inscrivent fermement dans le contexte de la grande confrontation que nous vivons sur plan mondial.

THE ROMANIAN PEDAGOGY IN THE VIEW OF CONTEMPORARY COMPETITIVE DEVELOPEMENT

(Abstract)

The author shows that educationis a complex in which the fundamental and applied research on macro and micro-structures, in their final aspect as well as in their technology formes a whole which has to be investigated as such.

The fact is stressed that Romania has always progressed side by side with the world even since its creations as a modern state. On the macrostructure (the laws and well as on the microstructure (school, content and methodology of the teaching process), our school was opened to the world pedagogical experience, to the highest level, selecting, adapting and often innovating.

Presenting the pedagogical trends in our country in the time between the World Wars and their characteristics, the author shows the picture of the Roumanian pedagogical thought after the 23 rd of August 1944 wich, due to the councilling given by the Romanian Communist Party, has managed to add to the former pedagogy, reappraised in the pressent conditions, the tradition created by experience of the socialist school and education in Romania, connected to the reality of the socialist building in our country whose directions were pointed out at the IX-th and X-th Congress of the R.C.P.

Due to these achievements, the contemporary Romanian pedagogy and school are circumscribed in the context of the great confruntation we are facing on the world scale.

Dezvoltarea metodologiei și tehnologiei didactice

DIMITRIE TODORAN

Dezvoltarea istorică a sistemelor de învățămînt s-a realizat prin programe și acțiuni menite să asigure o continuă acomodare a acestor sisteme cerințelor de pregătire a generațiilor tinere în vederea înțelegerii și soluționării problemelor ridicate de evoluția orînduirilor sociale.

În epoca modernă și contemporană, dezvoltarea tuturor dimensiunilor vieții sociale și îndeosebi dezvoltarea formelor educaționale a devenit obiect de studiu și cercetare datorită revoluției sociale și revoluției științifice și tehnologice.

În sfera de cuprindere a învățămîntului, dezvoltarea implică reexaminarea structurală a obiectivelor, modificarea conținutului (planuri, programe), adecvarea metodologiei și tehnologiei educaționale (principii didactice, metode, mijloace — material didactic, dispozitive tehnice etc.), precum și a structurilor sale instituționale, inclusiv a relațiilor dintre factorii constitutivi ai configurației educaționale (în special a relației profesor-elev sau student), asigurîndu-i astfel o mai pronunțată eficiență socială și individuală.

Integrarea socială a tineretului prin îndeplinirea unei responsabilități liber alese este condiționată în societatea noastră și de dezvoltarea armonioasă și integrală a personalității umane.

Exigențele formării umane se formulează pe temeiul tendințelor de dezvoltare a științei, tehnicii, culturii, artei etc., a dinamicii profesiunilor, precum și a mutațiilor survenite în devenirea intelectuală și morală a personalității umane, considerate prospectiv, în lumina perspectivelor evoluției sociale.

„Or, lucrurile fiind așa cum sînt, corpul didactic în ansamblu nu pare de loc înclinat spre autocritică, nici gata să adopte inovațiile capabile să sporească eficiența dascălilor în clasă, în care sînt absorbiți de atîtea ocupații că nu au timp să reflecteze. Trebuie, dimpotrivă, să constatăm acest paradox : deși criza de care vorbim s-a născut în inima unei adevărate «explozii» a cunoașterii, învățămîntul, cel dintîi creator și furnizor de cunoștințe, nu a știut în ansamblu să joace față de sine rolul pe care-l joacă față de societate. El n-a știut să impună profesorilor, ca să le aplice în clasă, cunoștințele și metodele noi, baza disponibilă fără de care distanța actuală dintre oferta și cererea de educație nu va putea fi redusă. Învățămîntul se situează astfel într-o poziție destul de ambiguă : de o parte, el îndeamnă pe fiecare să se perfecționeze, de alta, el pare a fi potrivinic modernizării propriei sale funcționări“ [1].

Acest paradox se explică prin însăși dialectica ritmului accelerat al dezvoltării vieții moderne și al corelării concomitente a programelor pedagogice cu dezvoltarea acestui ritm. Un program pedagogic de dezvoltare cuprinde nu numai stabilirea costului și bazei materiale (stabilimente școlare cu o arhitectură corespunzătoare noilor obiective), ci

[1] Ph. H. Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1968, p. 19.

în primul rînd definirea diferențiată : a *obiectivelor* educaționale în raportul lor cu diversele sectoare de activitate culturală, socială și economică ; a *structurii* sistemului de învățămînt, care să-i asigure flexibilitatea necesară acomodării la dinamica socială, culturală și la cerințele formării personalității umane ; a *conținutului* învățămîntului, care să determine o orientare operațională prospectivă a procesului de instruire și educare ; și a *metodologiei* și *tehnologiei* didactice, implicînd concepția metodologică, metodele, mijloacele tehnice, precum și formele de organizare a procesului de învățămînt.

Tabloul complet al unui program pedagogic de dezvoltare presupune fără îndoială și *pregătirea* și *perfecționarea pregătirii* personalului didactic, precum și stabilirea unor criterii și metode de determinare și evaluare a performanțelor educaționale, a eficienței învățămîntului, corelată, pînă la un punct cu eficiența sa economică.

N-am amintit în acest program nici necesitatea organizării *cercetării* pedagogice în sens operațional, adică dirijarea acestei cercetări în funcție de exigențele ameliorării întregului proces de învățămînt, nici necesitatea așezării *conducerii* sistemului și a procesului de învățămînt pe temeliile științifice ale cercetării operaționale care să ofere baze reale planificării, conducerii și controlului efectiv al desfășurării tuturor activităților educaționale.

Dacă subprogramele dezvoltării astfel diferențiate depind la rîndul lor de o serie întreagă de factori determinanți (economici, sociali, culturali etc.), este cert că metodologia și tehnologia didactică constituie o modalitate de dezvoltare la îndemîna oricărui învățător sau profesor.

Obiectivul major este formarea personalității capabile să realizeze proiectul comunist de dezvoltare a societății și personalității, să acționeze și să promoveze valorile umanismului socialist într-o lume în perpetuă și accelerată schimbare, care implică inițiativă și competență profesională sporită, orientare ideologică pozitivă și responsabilitate civică, flexibilitate, inventivitate etc.

Cunoașterea și determinarea obiectivelor și finalităților educaționale este necesară nu numai educatorilor (învățători, profesori), ci și autorilor de programe și manuale, organelor de control și de decizie. Orientarea întregii activități educaționale spre realizarea acestor obiective constituie elementul esențial, punctul de convergență al acțiunii educaționale globale.

În limitele obiectivelor educaționale generale se stabilesc obiectivele specifice diverselor subsisteme ale învățămîntului, iar în cadrul fiecărui subsistem se stabilesc obiectivele fiecărui ciclu școlar, fiecărei clase și fiecărei discipline.

Obiectivele educaționale rămîn însă numai trepte sau puncte de sprijin spre nivelurile școlare superioare sau spre autoinstruirea permanentă în cadrul unei anumite activități profesionale.

Un conținut dezvoltat, corespunzător evoluției științei, tehnicii și culturii, precum și exigențelor sociale și economice actuale și de perspectivă se caracterizează printr-o acomodare sincronică la structura și la dinamica practicii sociale a culturii și științei, precum și la cerințele for-

mării personalității integrate în societatea noastră socialistă multilateral dezvoltată.

Dezvoltarea învățămîntului prin predarea unui astfel de conținut este condiționată de concepția metodologică și de tehnologia didactică. Funcția metodologiei didactice constă în definirea modalităților de utilizare a conținutului, metodelor și formelor de organizare educațională, considerate drept *instrumente* de formare umană.

Integrînd școala în societate, gîndirea pedagogică științifică demistifică prin noile sale concepții metodologice și tehnologice atît naturalismul („naturismul") pedagogic, cît și teoria tradițională a învățării considerate unilateral, numai din unghiul de vedere al predării sau al asimilării întemeiate pe interesele spontane ale elevului.

În metodologia și tehnologia didactică științifică sînt supuse unei severe critici atît vederile metodologiei tradiționale potrivit căreia educația ar consta în transmiterea de noțiuni predeterminate și conținute în programe fixe, cît și vederile psihologiste, care susțin succesiunea naturală și imuabilă a unor anumite stadii de învățare în evoluția ontogenetică a copilului.

O metodologie dialectică și dinamică tinde, prin conținutul, metodele și formele de organizare a învățămîntului, să asigure atît dezvoltarea optimală a personalității umane în cadrul structurilor sociale, cît și să mijlocească participarea directă și productivă la realizarea idealurilor sociale.

Metodologia și tehnologia didactică tradițională disocia metoda de cercetare a adevărului în știință de metoda de asimilare (învățare) a elevului.

În metodologia și tehnologia educațională contemporană, momentul cunoașterii obiective în știință și momentul subiectiv al cunoașterii în învățare este un proces unitar, deși cele două aspecte pot fi definite în mod diferențiat.

Structurile logice ale științelor (noțiunile, legile, raporturile de interdependență etc.) sînt în același timp structuri conceptuale interpretative ale elevilor, astfel încît dinamica și structura științelor sînt în conexiune directă cu motivarea și configurarea procesului de învățămînt.

Metoda interpretării „rolului", a muncii în echipe („team-teaching"), analiza cazuistică, accentuarea funcției educaționale a activității individuale de cercetare în laboratoare, „situațiile" experimentale etc. sînt corolarele inevitabile ale acestei noi concepții metodologice și tehnologice. În limitele acesteia, problema individualizării și îmbinării activității intelectuale cu munca productivă capătă noi semnificații și dimensiuni. Munca, privită ca mijloc educațional, este și punctul de plecare și de împlinire a activității intelectuale, bineînțeles a unei activități productive asociate cu procesul de instruire și corespunzătoare stadiului de dezvoltare a tehnologiei industriale contemporane.

Conținutul metodei didactice și forma de organizare constituie, din unghiul de vedere educațional, un proces unitar de structurare a datelor culturii în vederea orientării învățării (în sensul cel mai cuprinzător al noțiunii).

Noua concepție metodologică și tehnologică se îndepărtează și de ideea unui învățămînt ajustat potrivit fazelor dezvoltării individuale ;

dezvoltarea individuală poate fi stimulată, ritmul ei poate fi accelerat prin metode adecvate sau poate fi încetinit prin metode învechite și necorespunzătoare.

De altă parte, teoriile actuale ale învățării scot deopotrivă în evidență atît valoarea schemelor și modelelor fenomenelor care ilustrează *laturile, raporturile și interdependența dintre fenomene*, cît și transferul de aptitudini intelectuale de la o disciplină la alta, promovînd prin aceasta o dezvoltare intelectuală multilaterală și polivalentă.

Memorizarea își regăsește locul și necesitatea în organizarea și coordonarea datelor într-un context structurat și nu într-o repetare mecanică de date și fapte, uneori chiar de formule care se găsesc în tratate, în monografii sau în studii curente.

Este cunoscut că metodologia și tehnologia didactică din zilele noastre susține — fără a nega experiența artistică, etică sau de alt ordin — primatul atitudinii și metodei științifice de determinare și evaluare a fenomenelor naturii și a realității sociale. Această limitare se datorează condițiilor și determinărilor înăuntrul cărora se desfășoară formarea intelectuală a omului și progresului uluitor al științelor naturii.

O concepție metodologică și tehnologică didactică integrală va trebui însă să cuprindă deopotrivă și dimensiunile formării artistice și etice a personalității umane. (În contextul marginaliilor de față, ne referim la o astfel de viziune metodologică și tehnologică care să cuprindă în același timp și educația morală, estetică și fizică alături de educația intelectuală).

Metodologia și tehnologia educațională se întemeiază pe științele umane și ca atare nu poate fi redusă la mijloace tehnice auxiliare, care constituie partea materială a învățămîntului. Utilajul audio-vizual, mașinile de predat și învățat, laboratorul lingvistic sporesc fără îndoială posibilitățile de comunicare și de control al asimilării cunoștințelor, în genere, al informațiilor. Dar bazele lor teoretice și modalitatea integrării lor în didactica educațională contemporană sînt încă departe de a fi pe deplin definite, atîta vreme cît ele rămîn numai instrumente (este adevărat, instrumente care pot avea o mare eficiență la îndemîna învățătorului și profesorului).

Tehnologia didactică nu poate fi identificată nici cu instruirea programată și nici cu un program didactic care ar urmări să dezvolte numai anumite aptitudini sau capacități de ordin intelectual.

O metodologie și tehnologie educațională didactică îmbrățișează toate fazele procesului educațional și toți factorii componenți ai configurațiilor didactice care realizează acest proces, iar ameliorarea dezvoltării procesului educațional implică coordonarea tuturor acestor factori.

În acest sens, tehnologia didactică tinde să determine obiectivele educaționale, să stabilească stadiul evoluției educaționale și posibilitățile individuale de formare ale elevilor, să precizeze metodele pentru realizarea obiectivelor și să controleze rezultatele obținute [2]. Or, profesorul și învățătorul care e stăpînit de rutina experienței empirice se orientează

[2] Cf. M. Manacorda, *Contenu, méthodes et technologie de l'éducation*, în *Une éducation pour notre têmps, problèmes et perspectives*, Compte rendu des travaux du Colloque européen *L'Education et le développement scientifique, économique et social*, UNESCO, 1968, Paris, Les éditions du pavillon, 1969, p. 96 sq.

după cantitatea de informaţie pe care urmăreşte s-o comunice sau s-o transmită elevilor potrivit unor indicaţii mai mult sau mai puţin rigide din programe şi manuale.

În genere, corpul profesoral cunoaşte mai bine cantitatea informaţiei de predat decît sistemul metodelor aplicabile în predarea acestei informaţii.

Definirea obiectivelor educaţionale nu ţine de conţinutul disciplinelor predate, ci de ştiinţa educaţiei. Acest lucru se învederează îndeosebi cînd e vorba să se fixeze stadiul de dezvoltare educaţională a elevului, metodele şi procedeele de atingere a obiectiveor, precum şi mijloacele de control al rezultatelor obţinute.

Rezultatele negative se explică de obicei prin lipsa unei motivări susţinute, prin aptitudini individuale reduse sau prin alte tare de care suferă unii elevi ; se pleacă rar de la ipoteza că factorul cauzal al acestor rezultate poate fi însuşi procesul educaţional.

Ca sistem, procesul de învăţămînt poate fi reglat în funcţie de rezultatele pe care le produce, iar aceste rezultate se determină ţinînd seamă de apropierea de obiectivul de atins — activitatea întregului sistem putînd fi modificată în funcţie de această apropiere.

Spre a corespunde înaltei sale misiuni, azi, educatorul are să-şi definească în mod clar şi precis obiectivele de atins (în variatele etape ale activităţii sale didactice), dispunînd de metode certe pentru a aprecia în mod real rezultatele obţinute şi pentru a analiza elementele componente ale metodelor didactice şi eficacitatea lor. În chip şi mai explicit, tehnologia învăţămîntului urmăreşte să contureze, să modeleze şi să pregătească dimensiunile şi fazele procesului educaţional, anume :

a. Să definească, în corelaţie cu etapele evoluţiei individuale a elevilor, obiectivele educaţionale ale activităţii didactice prin selectarea informaţiilor esenţiale de transmis sau de predat, în aşa fel încît elevii să asimileze structurile şi modelele conceptuale, logice ale acestora, şi să-şi dezvolte în acelaşi timp aptitudini generale care să le mijlocească în noi situaţii şcolare şi extraşcolare, transferul acestor structuri şi modele, integrînd diferitele domenii de cunoaştere a realităţii într-o viziune ştiinţifică unitară. Obiectivul principal constă în formarea — prin asimilarea informaţiilor astfel delimitate — a unor anume aptitudini şi capacităţi de performanţă şi comportare în funcţie de premisele naturale ale elevilor.

Transformarea informaţiilor în aptitudini şi mai ales în realizări (produse, operaţii) constituie fără îndoială cel mai important element al noii concepţii metodologice, iar determinarea aptitudinilor şi capacităţilor pe care le dezvoltă procesul educaţional constituie preocuparea esenţială a învăţătorului şi profesorului. Pe temeiul cunoaşterii aptitudinilor şi capacităţilor incluse în obiectivele educaţionale se elaborează *programul* didactic şi, în acelaşi timp, se prepară testele pentru determinarea şi aprecierea rezultatelor obţinute.

b. Programarea reprezintă cea de-a doua fază pregătitoare a procesului educaţional. Un program real se elaborează pentru a conduce efectiv la crearea aptitudinilor şi capacităţilor proiectate în obiective ; faptul e în vădită opoziţie cu ceea ce se întîmplă în şcoala tradiţională,

în care, de cele mai multe ori, datorită lipsei de pregătire psihologică și pedagogică a corpului didactic, țelurile urmărite prin predarea diferitelor discipline nu sînt limpezite.

c. Cea de-a treia fază — de după efectuarea programului în acțiunea didactică — constă în determinarea și aprecierea rezultatelor și se referă la gradul și măsura în care a fost realizat obiectivul propus, atît la nivel individual, cît și social.

O concepție metodologică și tehnologică educațională științifică cere ca și relațiile tradiționale dintre profesor și elevi să fie radical modificate. Profesorul nu se interpune între elev și obiectiv, ci urmărește împreună cu elevul realizarea obiectivelor ; în cadrul unor relații multilaterale, în care retroacțiunea educațională apare în mod evident, profesorul formează împreună cu elevii o echipă de lucru.

Cu privire la eficiența învățămîntului se poate afirma că definirea ei în termeni generali constituie o eroare metodologică. Orice eficiență poate fi privită atît din unghiul de vedere al rezultatului global, cît și din unghiul de vedere al factorilor care o determină. În consecință, eficiența învățămîntului poate fi considerată atît pe plan individual (ca realizare maximă a aptitudinilor și capacităților care apropie individualitatea de obiectivul sau modelul educațional suprem), cît și pe plan social (ca integrare în viața socială culturală, prin transformarea individualității într-o forță de muncă reproductivă și productivă). Numai privită din acest ultim unghi de vedere eficiența învățămîntului are caracter nemijlocit economic.

Elementele constitutive ale *configurației educaționale* pot fi examinate sub raportul eficienței din două unghiuri de vedere :

— al elevului, ca afirmare a forțelor personale și ca premisă a dezvoltării sale maximale ;

— al profesorului, implicînd prezența unor variabile distincte, din a căror analiză să se poată conchide asupra competenței și eficienței activității sale didactice.

Dezvoltarea tehnologiei educației intelectuale — îndeosebi a transmiterii cunoștințelor, mai puțin a formării aptitudinilor și capacităților productive — este, din unghiul de vedere istoric, evidentă și mai accentuată decît a celorlalte dimensiuni ale personalității.

Producția bunurilor materiale și spirituale are legi tehnologice inexorabile, iar dispozițiile intelectuale ale psihicului operează cu categorii multimilenare, condiționate de structura și dinamica sa biologică.

„Cunoștințele pentru programul gradului de *licență în știință* trebuie să fie reînnoite aproximativ la fiecare zece ani, scria Th. Stelson (1961) [3], ceea ce reprezintă un procent de 10% pe an. Un *licențiat în știință* de azi atinge practic nivelul de studii superioare care era al celui de *doctor în știință* de acum zece ani".

„Incidența acestei schimbări asupra instrucției pe care trebuie s-o aibă un inginer și asupra modului cum trebuie să-și practice profesiunea sa este importantă. În afară de cazul cînd un inginer diplomat de zece ani n-a consacrat metodic aproximativ 10% din timpul său ca să-și extindă cunoștințele dincolo de punctul în care a rămas la ieșirea din școală, va-

[3] Citat din R. Vatier, *Le perfectionnement des cadres*, P.U.F., Paris, 1969.

loarea sa nu va fi superioară noului diplomat. Aceasta mai presupune şi faptul că n-a pierdut nimic din antrenamentul pe care l-a cîştigat în momentul obţinerii diplomei, ceea ce probabil e departe de a corespunde realităţii. Dacă se estimează la 10% pe an pierderea de antrenament datorată neglijenţei sau defectelor de obişnuinţă, un inginer se găseşte în prezenţa sarcinii constînd în augmentarea cunoştinţelor sale noi într-un procent de aproximativ 20% pe an dacă vrea să-şi păstreze valoarea în faţa patronului şi a societăţii. Pentru a-şi spori valoarea într-un mod sensibil, e probabil că va trebui să întrebuinţeze un sfert din orele sale productive pentru a se instrui el însuşi şi a se ameliora". Constatarea se poate extinde asupra tuturor categoriilor profesionale calificate.

E, *mutatis mutandis*, aceeaşi situaţie în sfera tehnologiei educaţiei morale, estetice şi fizice ? Similară în domeniul educaţiei fizice — avînd baze anatomo-fiziologice determinate şi determinabile în mod ştiinţific — e discutabilă, după unii cercetători, similaritatea sau izomorfismul tehnologiei intelectuale cu a celei morale şi estetice, ale căror premise teoretice şi condiţii de realizare sînt mai strîns conexate de natura orînduirii sociale, fără a nega însă valorile perene ale culturii etice şi estetice umane.

Dezvoltarea inegală a personalităţii şi considerarea omului numai ca forţă de muncă, deşi rămîn obiective prioritare ale educaţiei actuale şi viitoare, pot orienta procesul instructiv-educativ în sens unilateral, ceea ce ar contrazice în mod evident idealul umanismului socialist, dominant în societatea noastră.

РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИИ И УЧЕБНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

(Резюме)

В области образования, развитие требует структурального пересмотра воспитательных целей, изменения содержания (учебных планов и программ), соответствующей методологии и учебной технологии (принципы, методы, средства, техника и т.д.) этих целей, а также определение своих учреждеиий и динамических отношений между факторами воспитательных условий, обеспечивая таким образом более подчеркнутую социальную и индивидуальную действенность.

Рассматривая эти аспекты методы и воспитательной технологии, автор стремится определить обновляющие отношения современной методологии п учебной технологии, а также и причины, которые определили более быстрое развитие умственной технологии для того, чтобы заюючить, что полное развитие человеческой личности в пределах требований социалистического гуманизма требует методологию и воспитательную, включающую не тольио умственное, но и моральное развитие, естетичсское и фиеическое воспитание.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTHODOLOGIE ET DE LA TECHNOLOGIE DIDACTIQUES

(Résumé)

Dans la sphère de l'enseignement, le développement implique la réexamination (plans, programmes), l'appropriation de la méthodologie et de la technologie didactiques (principes, méthodes, moyens, dispositifs, techniques, etc.) à ces objectifs de même que la définition

de ses structures institutionnelles et des relations dyamiques parmi les facteurs constitutifs de la configuration éducationnelle, en lui assurant de cette façon une plus prononcée efficience sociale et individuelle.

En examinant ces aspects de la méthodologie et de la technologie éducationnelles, l'auteur essaie de déterminer les positions novatrices de la méthodologie et de la technologie didactiques contemporaines, ainsi que les causes qui ont déterminé un développement plus rapide et plus accentué de la technologie intellectuelle, pour conclure que le développement intégral de la personnalité humaine dans les limites des exigences de l'humanisme socialiste nécessite une méthodologie et une technologie éducationnelle qui doit embrasser non seulement l'éducation intellectuelle, mais aussi l'éducation morale, esthétique et physique.

THE DEVELOPMENT OF TEACHING, METHODOLOGY AND TECHNOLOGY

(Abstract)

In the field of education, the development implies the structural reappraisal of the educational aims, the change of the content (curriculums, syllabuses) according to the teaching methodology and technology (principles, methods, techniques, devices) of these aims as well as the definition of its institutional structures and the dynamic relations among the integral factors of the educational configuration, giving in this way a deeper social and individual efficiency.

Examining these aspects of educational methodology and technology, the author attempts to determine the ways of contemporary teaching methodology and technology as well as the causes that have determined a more rapid and emphasized development of the intellectual technology in order to conclude that the integral development of human personality within the limits of the requirements of the socialist humanism needs an educational methodology and technology which could comprise not only the intellectual eucation but also moral, aesthetic and physical education.

Democratismul profund al şcolii româneşti

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY

Aniversarea unei jumătăţi de veac de la înfiinţarea Partidului Comunist Român prilejuieşte un moment deosebit pentru o privire retrospectivă asupra dezvoltării învăţămîntului din această perioadă istorică, plină de frămîntări, de lupte şi izbînzi, care s-au soldat cu transformări revoluţionare politice şi sociale. Evaluarea şi aprecierea rezultatelor obţinute în domeniul învăţămîntului îşi au semnificaţia lor profundă în faptul că soarta şcolii româneşti, în perioada la care ne referim, principalele evenimente din evoluţia ei, sînt strîns legate de lupta P.C.R. împotriva exploatării şi a nedreptăţilor sociale, pentru înfăptuirea orînduirii socialiste. Încă de la formarea sa, partidul nostru a inclus în programul său de luptă importante revendicări din domeniul învăţămîntului. Se poate afirma că, chiar şi în timpul cînd partidul îşi desfăşoară activitatea sa în condiţiile ilegalităţii, n-a existat nici un eveniment important din viaţa şcolii româneşti faţă de care să nu fi luat atitudine.

Partidul Comunist Român a preconizat, în fiecare etapă a luptei sale, un program concret de acţiune pentru *democratizarea învăţămîntului,* pentru lărgirea reţelei şcolare şi pentru îmbunătăţirea condiţiilor de instruire a fiilor maselor populare. Ca parte integrantă a luptei politice generale, partidul a arătat, în acelaşi timp, că schimbări radicale în domeniul învăţămîntului pot avea loc numai după răsturnarea orînduirii capitaliste şi instaurarea puterii populare.

După eliberarea patriei de sub jugul fascist, partidul a manifestat un interes permanent faţă de transformarea şi dezvoltarea învăţămîntului. Încă la Conferinţa Naţională a P.C.R. din 1945 s-a arătat că una din sarcinile principale, pe tărîm cultural, era reorganizarea întregului sistem de învăţămînt pe baze consecvent democratice.

În anii de după eliberare, şcoala românească a înregistrat progrese remarcabile, aducîndu-şi contribuţia sa esenţială la ridicarea nivelului cultural al întregului popor, la pregătirea şi educarea cadrelor de specialişti pentru toate domeniile de activitate.

Trăsătura distinctivă a întregului proces de transformare şi dezvoltare a şcolii, în anii puterii populare, o constituie caracterul lui *profund democratic.* Despre democratizarea şcolii s-a vorbit şi în trecut. Multor legi şi măsuri li s-a atribuit această caracteristică. Realitatea istorică a demonstrat însă că, în ceea ce priveşte democratismul lor, ele au rămas tributare unui formalism evident. Chiar şi adoptarea unei legi atît de importante cum era generalizarea şi obligativitatea învăţămîntului elementar n-a dat roadele scontate, din cauza unei atitudini formale a forurilor de guvernămînt, care n-au depus suficient interes pentru asigurarea condiţiilor materiale necesare unui învăţămînt general. Astfel se explică faptul că, deşi învăţămîntul elementar era un drept constituţional, prevăzut cu mulţi ani în urmă (1864), generalizarea lui nu s-a realizat nici în decurs de 80 de ani. Reţeaua de şcoli elementare nu cuprindea toate localităţile patriei, unele centre muncitoreşti şi sate mai îndepărtate erau

lipsite de şcoli elementare, iar un număr însemnat al copiilor înscrişi nu puteau frecventa cursurile din cauza lipsei de mijloace materiale. Referindu-se la caracterul formal al generalizării învăţămîntului din acel timp, sociologul Dimitrie Gusti — fost ministru al instrucţiunii, cultelor şi artelor — în *Expunerea de motive la proiectul de lege asupra învăţămîntului primar* arăta, printre altele : „...se poate spune cu oarecare aproximaţie că în şcolile primare de stat numai o treime din copii înscrişi în clasa întîi reuşesc să termine clasa a IV-a", ceea ce se datoreşte „sărăciei endemice a populaţiei agricole, la care se mai adaugă lipsa de local, de mobilier, scumpetea cărţilor şi a rechizitelor" [1].

Numeroase exemple din regimurile trecute demonstrează faptul că pentru asigurarea accesului maselor populare spre cultură şi civilizaţie nu este suficientă elaborarea unor decrete sau legi. Fără întreprinderea unui ansamblu de măsuri de ordin material, organizatoric şi social-politic, ele nu sînt în stare să modifice substanţial realitatea concretă. Generalizarea învăţămîntului, accesul liber al tuturor copiilor în diferite tipuri de şcoli, rămîn drepturi doar pe hîrtie, dacă nu se creează *condiţii materiale* corespunzătoare. E vorba, aici, atît de lărgirea reţelei şcolare, de construcţii, de înfiinţări de noi posturi etc., cît şi de ridicarea nivelului de viaţă al maselor, de asigurarea posibilităţilor materiale necesare pentru frecventarea şcolii de către toţi copiii de vîrstă şcolară etc.

O democratizare consecventă a şcolii presupune, de asemenea, ancorarea ei în realităţile sociale, în aşa fel încît funcţiile ei informaţionale şi formative să se situeze pe principalele coordonate ale tendinţelor de dezvoltare a societăţii. Cu alte cuvinte, legătura strînsă a sistemului de învăţămînt cu nevoile prezente şi de viitor ale vieţii asigură acestuia o finalitate clară, o contribuţie valoroasă la ridicarea gradului de integrare socială a tinerei generaţii. În felul acesta, şcoala serveşte deopotrivă atît interesele generale ale societăţii, cît şi pe cele individuale ale fiecărui tînăr, care prin intermediul ei se pregăteşte să îndeplinească un rol în activitatea şi în ierarhia socială. Astfel, şcoala devine un factor deosebit de important nu numai pentru ridicarea culturală a poporului, ci şi pentru întreaga dezvoltare socială.

Avînd în vedere situaţia care a existat, se înţelege că în anii de după eliberare nu s-au putut crea dintr-o dată toate condiţiile pentru o asemenea transformare radicală a şcolii româneşti. Numai pe baza democratizării generale a ţării, a dezvoltării ei economice s-a putut realiza un asemenea sistem de învăţămînt care să întruchipeze interesele vitale ale maselor largi.

Încă în primii ani de după eliberare, au fost întreprinse unele măsuri în direcţia democratizării şcolii, a creării condiţiilor pentru cuprinderea în şcoala generală a tuturor copiilor. La fel, s-a urmărit asigurarea unui acces mai larg al fiilor oamenilor muncii în învăţămîntul mediu şi superior.

După cum se ştie, schimbări radicale în procesul de democratizare a şcolii au avut loc după reforma învăţămîntului din 1948. Prin această

[1] D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucţiei, Cultelor şi Artelor*, Bucureşti 1934, p. 25.

reformă, şcoala românească a fost aşezată pe baze noi, consecvent democratice, devenind accesibilă tuturor fiilor oamenilor muncii, indiferent de sex, religie sau naţionalitate. Învăţământul a devenit în întregime de stat, având o structură unitară şi un caracter laic. Deşi această reformă a avut anumite neajunsuri, datorită faptului că n-a valorificat în suficientă măsură experienţa pozitivă anterioară a şcolii româneşti, totuşi, ea a reflectat în esenţă transformările revoluţionare petrecute în domeniul vieţii politice şi economice a ţării, asigurînd în general un cadru prielnic pentru a se întreprinde în continuare numeroase măsuri cu un caracter profund democratic privind dezvoltarea şi perfecţionarea ulterioară a întregului sistem şcolar.

Cel mai semnificativ aspect al dezvoltării şcolii româneşti, în perioada la care ne referim, este extinderea şi mărirea treptată a duratei învăţământului general. Dacă la început această preocupare a urmărit, propriu-zis, lichidarea unei amintiri triste a politicii şcolare nefaste a regimului trecut prin generalizarea efectivă a şcolii elementare de 4 ani, mărirea în continuare a duratei învăţământului general obligatoriu a însemnat un act de cultură în viaţa poporului nostru a cărui valoare a influenţat întreaga dezvoltare culturală. Crearea şi generalizarea şcolii de 7 ani, cu structura şi conţinutul ei modern, a fost prima mare cucerire în acest sens. A urmat apoi şcoala de 8 ani, iar în prezent se înfăptuieşte generalizarea învăţământului de 10 ani. Aceasta înseamnă că întreaga populaţie tînără a ţării primeşte o cultură de bază cel puţin la nivelul şcolii de 10 ani.

Paralel cu extinderea duratei şcolii generale, o dezvoltare vertiginoasă a cunoscut şi învăţământul postgeneral (liceul, profesional şi tehnic), precum şi cel superior. Gratuitatea învăţământului de toate gradele, a manualelor şcolare, sistemul de burse, într-un cuvînt, asigurarea condiţiilor materiale a avut ca rezultat un acces larg al fiilor oamenilor muncii în aceste şcoli. Modificarea componenţei sociale a elevilor şi studenţilor, în sensul sporirii ponderii fiilor de muncitori şi de ţărani muncitori, astfel ca învăţământul să oglindească compoziţia socială a populaţiei, este un indiciu deosebit de semnificativ al acelui proces de democratizare prin care a trecut şcoala noastră în anii construcţiei socialiste.

Dezvoltarea explozivă a învăţământului mediu şi superior, însoţită de modificarea componenţei sociale a populaţiei şcolare, au avut ca urmare o sporire substanţială a proporţiei de valorificare optimă a contingentelor şcolare pe plan naţional. În acelaşi timp, s-au lărgit considerabil posibilităţile de manifestare şi de dezvoltare a aptitudinilor şi talentelor. Pe această linie se înscrie şi lărgirea reţelei şcolilor de artă (muzică, arte plastice, coregrafie), în care, alături de însuşirea culturii generale, se asigură educaţia artistică a copiilor înzestraţi.

Accesibilitatea învăţământului de toate gradele, posibilităţile tinerelor generaţii de a se autorealiza, de a se cultiva, pe toate treptele şcolare, se subliniază şi prin *caracterul unitar* al întregului sistem de învăţămînt. Este cunoscut faptul că în multe ţări capitaliste eterogenitatea sistemului de învăţămînt (diferite tipuri de şcoli medii, de pildă, dintre care numai unele permit continuarea studiilor în învăţământul superior) constituie serioase piedici, îngrădiri, pentru pătrunderea fiilor păturilor

de jos în şcoli superioare. Şi la noi, în trecut, sistemul de învăţămînt — prin însăşi structura lui — nu prezenta o unitate organică. Erau tipuri de şcoli medii ca, de pildă, liceele industriale, şcolile normale, a căror absolvire nu oferea posibilitatea directă de a continua studiile în învăţămîntul superior. Este de asemenea semnificativ faptul că terminarea şcolii primare de 7 ani nu dădea dreptul de a urma în continuare clasele de liceu corespunzătoare.

Deoarece aceste tipuri de şcoli (cu înfundături) erau frecventate mai mult de fiii oamenilor muncii, consecinţa negativă ce decurgea din structura neunitară a sistemului de învăţămînt o sufereau tocmai aceştia.

Diversificarea învăţămîntului este o cerinţă contemporană care se acreditează din ce în ce mai mult pe plan mondial. Şi învăţămîntul nostru are un caracter diversificat. În ultimul timp, se accentuează şi mai mult această diversificare, prin conţinutul variat al pregătirii practice în şcolile de 10 ani, prin sporirea numărului liceelor de diferite specialităţi, al şcolilor şi claselor speciale etc. Toate acestea se realizează în spiritul cerinţelor tot mai variate şi diferenţiate ale dezvoltării economiei şi culturii. Diversificarea creează în acelaşi timp posibilităţi adecvate pentru dezvoltarea intereselor, aptitudinilor specifice, particulare ale elevilor. În această diversitate de tipuri, de profiluri, se asigură, însă, o unitate de structură şi de conţinut fundamentală, în aşa fel încît, pe lîngă realizarea unei pregătiri de cultură generală a întregului tineret, există posibilitatea continuării studiilor pe toate treptele de învăţămînt. Existenţa în cadrul acestui sistem a unei reţele largi a învăţămîntului seral şi fără frecvenţă vine să completeze posibilităţile de continuare a studiilor de către tineretul încadrat în cîmpul muncii.

Democratismul şcolii româneşti nu se exprimă numai prin trăsăturile ei generale organizatorice şi structurale, prin accesibilitatea ei şi a principiilor pe care ea se clădeşte, ci şi prin conţinutul întregii activităţi instructiv-educative. Spiritul profund umanist străbate întreaga activitate şcolară şi extraşcolară. Cultivarea respectului faţă de om, faţă de drepturile şi idealurile lui, sădirea în mintea şi inima copiilor a ideilor înaintate, a sentimentelor nobile ce animă omenirea progresistă constituie caracteristici principale ale şcolii noastre.

Cultivarea sentimentului naţional, a dragostei neţărmurite faţă de poporul român se împleteşte organic cu dezvoltarea la tînăra generaţie a stimei şi respectului profund faţă de alte popoare. Atît activitatea şcolară, cît şi cea extraşcolară oferă elevilor numeroase posibilităţi pentru cunoaşterea istoriei, vieţii, creaţiei şi aspiraţiilor altor popoare. Cu o adîncă simpatie şi solidaritate se urmăreşte lupta popoarelor asuprite pentru libertate socială şi naţională. Întregul spirit, întreaga atmosferă ce domneşte în şcoală inspiră elevilor o atitudine profund umanistă, încrederea în viitor, în triumful adevărului, în cauza socialismului şi comunismului.

O dovadă grăitoare a caracterului democratic al şcolii noastre o constituie şi faptul că de posibilităţile din ce în ce mai optime create, prin dezvoltarea ei continuă, se bucură din plin, alături de români, şi naţionalităţile conlocuitoare. Prin aplicarea consecventă a politicii partidului şi statului nostru în problema naţională, tineretului din rîndul naţionalităţilor conlocuitoare i se asigură largi posibilităţi de instruire şi educare.

Acest fapt ilustrează în mod convingător modul în care s-a rezolvat şi se rezolvă problema naţională în patria noastră, asigurarea de drepturi egale tuturor cetăţenilor patriei, în toate domeniile de activitate.

Legea învăţământului din 1968 consfinţeşte această realitate, prevăzînd exercitarea dreptului la învăţătură al tuturor cetăţenilor, fără deosebire de naţionalitate, rasă, religie, şi fără vreo îngrădire care ar putea constitui o discriminare. În acest sens, sînt demne de menţionat cîteva date şi cifre care ilustrează dezvoltarea învăţămîntului în limba naţionalităţilor conlocuiaoare. Astfel, pentru ca încă de la vîrsta preşcolară copiii naţionalităţilor conlocuitoare să aibă posibilitatea de a-şi însuşi primele cunoştinţe în limba lor maternă, în anul şcolar 1970—1971 funcţionează 1 273 grădiniţe dintre care în limba maghiară (955), germană (285), sîrbă (16), ucraineană (7), slovacă (4), bulgară (2), cehă (3) şi greacă (1), unde sînt îngrijiţi şi educaţi aproape 50 000 de copii de 2 000 educatoare.

Numărul şcolilor generale, al liceelor de cultură generală şi pedagogice cu predarea în limbile naţionalităţilor conlocuitoare reprezintă 1 883 de unităţi şi secţii : în limbile maghiară (1 423), germană (391), sîrbă (30), ucraineană (7), slovacă (28) şi cehă (4), în care învaţă 228 635 elevi. În afară de aceste unităţi, reţeaua şcolilor în limbile naţionalităţilor conlocuitoare mai cuprinde secţii serale, fără frecvenţă, precum şi un institut de artă dramatică şi unele secţii în instituţiile de învăţămînt superior.

Menţionăm, de asemenea, faptul că *Legea învăţămîntului*, pentru a se evita orice greutăţi de limbă la examenele de admitere, prevede că absolvenţii şcolilor cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare au dreptul să susţină probele scrise şi orale în limba maternă, la disciplinele pe care le-au studiat în această limbă. În acest scop, din comisiile de admitere fac parte şi cadre didactice care cunosc limba respectivă.

Asigurarea de cadre didactice necesare pentru buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ în şcolile naţionalităţilor conlocuitoare este cuprinsă în sistemul general de formare a cadrelor.

În prezent, în aceste şcoli funcţionează peste 14 621 cadre didactice, din care circa 2 000 de educatoare, 4 825 de învăţători şi 7 809 de profesori. Pregătirea educatoarelor şi învăţătorilor se realizează în licee pedagogice de învăţători, cu limbile de predare maghiară, germană şi slovacă, iar pentru formarea profesorilor de limbă maghiară există o secţie la Institutul pedagogic din Tîrgu Mureş, iar la Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj un număr de discipline pedagogice, filozofice de specialitate sînt predate şi în limba maghiară.

Un loc important în pregătirea profesorilor pentru învăţămîntul general şi liceal în limba maghiară şi germană îl au secţiile de limbă şi literatură maghiară şi germană de la Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj, Facultatea de istorie şi limbă germană de la Sibiu, aparţinînd aceleiaşi Universităţi, precum şi secţiile de limbă şi literatură germană de la Universităţile din Bucureşti şi din Timişoara.

O dată cu dezvoltarea şi perfecţionarea întregului sistem de învăţămînt, cu efectuarea unor modificări în structura lui, se aduc corectivele necesare şi învăţămîntului în limba naţionalităţilor conlocuitoare. ceea ce dovedeşte grija şi atenţia deosebită pe care o acordă conducerea de partid şi de stat învăţămîntului din ţara noastră. Sînt deosebit de

semnificative în acest sens cuvintele tovarăşului Nicolae Ceauşescu : „Noi abordăm problema învăţămîntului de pe poziţia marxist-leninistă, pornind de la necesitatea de a crea premisele ca tinerii, fără deosebire de naţionalitate, să aibă acces în toate domeniile noastre de învăţămînt. Acolo unde problema limbii se impune ca o necesitate ea trebuie rezolvată ca atare, asigurîndu-se condiţiile ca tinerii să poată învăţa în limba pe care o cunosc cel mai bine. Trebuie să respectăm libertatea tinerilor de a alege ce fel de şcoală vor să urmeze şi în ce limbă să înveţe ! Şi aceasta, pînă la urmă, este o latură importantă a democraţiei socialiste !“ [2]

În acest spirit au fost discutate unele probleme specifice ale învăţămîntului în limba naţionalităţilor conlocuitoare la plenarele din februarie, respectiv martie, ale consiliilor oamenilor muncii de naţionalitate germană şi maghiară. În urma unei analize obiective, principiale, a situaţiei acestui învăţămînt şi mai cu seamă pe baza indicaţiilor tovarăşului Nicolae Ceauşescu, în prezent se întreprind unele măsuri menite să contribuie la perfecţionarea în continuare a învăţămîntului în limbile naţionalităţilor conlocuitoare.

Amintim în acest sens crearea, începînd cu noul an şcolar, a unor unităţi şi secţii de şcoli profesionale şi licee de specialitate în limba maghiară şi în limba germană, pentru ca tinerii aparţinînd acestor naţionalităţi, să poată învăţa şi în aceste unităţi în limba lor maternă.

În recentul Plan de măsuri al Colegiului Ministerului Învăţămîntului în legătură cu îmbunătăţirea, în continuare, a învăţămîntului pentru naţionalităţile conlocuitoare se prevede asigurarea condiţiilor necesare pentru cuprinderea, în reţeaua şcolară, începînd din anul şcolar 1971—1972, a tuturor copiilor şi tinerilor aparţinînd naţionalităţilor conlocuitoare care doresc să studieze în limba maternă.

Liceele de specialitate în care învaţă un număr mai mare de elevi aparţinînd naţionalităţilor conlocuitoare vor asigura, începînd cu anul şcolar 1971—1972, la cererea elevilor sau a părinţilor lor, predarea în limba maternă a disciplinelor de cultură generală (matematică, fizică, chimie, economie politică, socialism ştiinţific, biologia generală). Se vor lua măsuri ca la concursul de admitere în liceele de specialitate, în şcolile profesionale şi în institutele de învăţămînt superior candidaţii aparţinînd naţionalităţilor conlocuitoare să poată susţine probele scrise, orale şi practice, în limba maternă.

Merită amintit şi faptul că la Universitatea „Babeş-Bolyai“ din Cluj, precum şi la Institutul medico-farmaceutic din Tîrgu Mureş, începînd cu noul an universitar, va spori numărul disciplinelor care vor fi predate în limba maghiară.

De asemenea, au fost luate măsuri pentru perfecţionarea studiului limbii române, pentru însuşirea ei corectă şi practică în cadrul şcolilor pentru naţionalităţile conlocuitoare. Aceste măsuri se referă la accentuarea caracterului practic al predării şi însuşirii limbii vorbite şi scrise. În acest scop, se vor elabora noi programe şi manuale pentru clasele I—VII şi vor fi revizuite şi completate manualele de istorie a patriei, pentru a reflecta într-o mai mare măsură trecutul istoric al naţionali-

[2] *Cuvîntarea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la plenara Consiliului oamenilor muncii de naţionalitate maghiară*, „Scînteia“ din 14 martie, 1971.

tăţilor conlocuitoare, precum şi participarea lor activă, în prezent, alături de poporul român, la construirea societăţii socialiste.

Pentru a veni în sprijinul studiului limbii şi literaturii materne, se va elabora un plan de dotare a şcolilor cu predarea în limbile naţionalităţilor conlocuitoare cu literatură beletristică, clasică şi contemporană, în limba maternă.

Colegiul Ministerului Învăţămîntului a adoptat şi o serie de măsuri privind activitatea extraşcolară. Acestea vor duce la întărirea sentimentelor de prietenie şi frăţie între copiii români şi cei aparţinînd naţionalităţilor conlocuitoare dînd copiilor maghiari, germani, sîrbi etc. posibilitatea de a se manifesta, deopotrivă, atît în limba română, cît şi în limba maternă, în activitatea depusă în cadrul organizaţiilor de copii şi tineret.

Aceste măsuri, care reflectă atenţia deosebită a conducerii de partid şi de stat faţă de problemele specifice ale învăţămîntului naţionalităţilor conlocuitoare, vor contribui, fără îndoială, la adîncirea în continuare a caracterului democratic al şcolii româneşti, la cimentarea frăţiei de nezdruncinat între poporul român şi oamenii muncii de altă naţionalitate.

Privite în perspectiva celor 50 de ani de existenţă a Partidului Comunist Român, rezultatele obţinute în domeniul învăţămîntului, crearea unei şcoli noi, profund democratice şi prospere, se înscriu printre marile cuceriri pe care le-a dobîndit poporul nostru sub înţeleapta conducere a partidului.

ГЛУБОКИЙ ДЕМОКРАТИЗМ РУМЫНСКОЙ ШКОЛЫ

(Резюме)

В первой части статьи автор доказывает, что вопрос демократизации образования всегда является неотъемленой частью боевой программы Румынской коммунистической партии. Но, коренные изменения в этом направлении произошли только после освобождения страны от фашистского ига.

В годы после освобождения, ввиду обеспечения всеобщего образования, свободного доступа всем в различные типы школ, были приняты многочисленные меры материального порядка как, например, расширение школьной сети, строительства, формирование и усовершенствование кадров, обеспечение необходимых материальных возможностей для посещения школы всеми детьми школьного возраста, бесплатное обучение на всех уровнях, бесплатные учебники и т. д. Благодаря этим мероприятиям было распространено семилетнее обучение, затем восьмилетнее, а в настоящий момент осуществляется десятилетнее всеобщее обучение. Одновременно развилось бурно среднее и высшее образование. Обеспечение широкого доступа в эти школы детей трудящихся изменило социальный состав учащихся и студентов в том смысле, что оно отражало социальный состав населения. Кроме того, подчеркивается единый характер системы современного образования.

Глубоко демократической характер школы подчеркивается и особой забомой которая уделяется образованию в школах с преподаванием на языках национальностей. Посредством последовательного применения политики нашей партии и государства по национальному вопросу, молодежи национальностей обеспечиваются широкие возможности для обучения и воспитания.

LE DÉMOCRATISME PROFOND DE L'ÉCOLE ROUMAINE

(R é s u m é)

Dans l'introduction, l'auteur démontre le fait que le problème de la démocratisation de l'enseignement a constitué toujours partie composante du programme de lutte du Parti Communiste Roumain. Mais des changements radicaux dans ce sens ont pu avoir lieu seulement après la libération de la patrie du joug fasciste.

Pendant les années d'après la libèration, pour assurer la généralisation de l'enseignement, l'accès libre de tous les enfants dans les différents types d'écoles, furent prises de nombreuses mesures d'ordre matériel, comme l'élargissement du réseau scolaire, des constructions, la formation et le perfectionnement du personnel enseignant, l'assurance des possibilités matérielles nécessaires pour que tous les enfants d'âge scolaire puissent fréquenter l'école, la gratuité de l'enseignement de tous degrés, des manuels scolaires, etc. Grâce à ces mesures, s'est généralisé premièrement l'enseignement de 7, puis celui de 8 années, et à présent se réalise celui de 10 années. Parallélement, l'enseignement moyen et supérieur a connu un développement vertigineux. L'assurance d'un large accès des fils des travailleurs à ces écoles, a modifié la structure sociale des élèves et des étudiants, dans le sens que celle-ci reflète la composition sociale de la population. On souligne aussi le caractère unitaire du système actuel d'enseignement.

La caractère profondement démocratique de l'école roumaine se manifeste aussi dans le soin particulier que subit l'enseignement dans les langues des nationalités cohabitantes. Par l'application conséquente de la politique de notre Parti et de notre État dans le problème national, on assure à la jeunnesse des nationalités cohabitantes de larges possibilités d'instruction et d'éducation.

THE DEEP DEMOCRACY OF THE ROMANIAN SCHOOL

(A b s t r a c t)

At first the author shows the fact that the problem of education democracy has always been part in parcel of the struggle of the Romanian Communist Party. The radical changes in this way have been achieved only ofter the liberation of our country from under the fascist yoke.

In the years after the liberation, in order to assure the generalization of education, the free antrance of all the children to various types of schools, many material measures have been taken as for example the extension of the school net, buildings, the training and further training of the teaching staff, the provision of material possibilities required by the school attendance of all the school children, the free of charge of education at all levels, the school textbooks, etc. Due to these measures, the 7-year education, then 8-year and now the 10-year is achieved. At the same time the secondary and higher education has been developed rapidly. The assurance of the working people' sons to these schools has changed the social content of pupils and undergraduates in order to reflect the social composition of our population. It is also emphasized the unity character of the present system of education.

The deeply democratic character of the Romanian school is revealed by the utmost care granted to education in the languages of the coinhabiting nationalities. By the steady implementation of the policy of our party and state in the national problem, there are wide opportunities of instruction and education offered to the young people of the coinhabiting nationalities.

Cercetarea științifică în domeniul învățământului în lumina documentelor programatice ale Partidului Comunist Român

MARIN VIȘAN

Socialismul a devenit o operă concretă, desăvîrșită prin coordonatele sale majore, care se află în același timp într-un proces continuu de evoluție, caracterizat prin ritmuri mereu mai accelerate.

Spre deosebire de orice epocă a creației umane, socialismul se distinge prin complexitate, prin caracterul său colectiv — fiind produsul contribuției întregului popor — fiind în același timp opera cu cea mai mare valoare umanistă din istoria omenirii. Socialismul este totodată rezultatul participării conștiente și motivate a milioanelor de oameni ai muncii din țara noastră.

Referindu-se la bilanțul ultimilor cinci ani din construcția socialismului la noi în țară, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia faptul că *succesele cele mai însemnate pe care le-am obținut sînt legate de formarea omului nou, de transformările adînci care au loc în conștiința cetățenilor patriei noastre.*[1] Această teză a politicii științifice de construire a noii orînduiri are o valoare programatică și metodologică cu totul deosebită pentru întreaga activitate de educație a oamenilor. Întregul proces de educație ce se desfășoară în patria noastră, atît la nivelul generației tinere, cît și al oamenilor adulți de orice categorie socială este orientat în acest scop.

Era socialismului în țara noastră a pus pentru prima dată în istoria poporului nostru un obiectiv educațional clar, cu cea mai înaltă valoare umanistă, la care au aderat toți oamenii muncii, cu întreaga lor conștiință.

Continuarea îndeplinirii sarcinilor de viitor în ridicarea socialismului pe culmi și mai înalte în patria noastră este de asemenea condiționată de calitățile etice și de pregătirea științifică a oamenilor, de nivelul lor politic și profesional. *Și „în viitor, tovarăși* — spunea secretarul general al partidului la recenta plenară — *ceea ce ne propunem să înfăptuim se va realiza în măsura în care vom ști să ne preocupăm de transformarea omului, de ridicarea nivelului cunoștințelor sale generale*".[2]

Condiționarea construcției socialismului de nivelul conștiinței oamenilor, al pregătirii lor profesionale, cu alte cuvinte de valoarea activității educative ce se desfășoară în patria noastră, pune în fața celui mai numeros detașament de intelectuali din țara noastră sarcini de cea mai înaltă răspundere politică și socială. Totodată, această răspundere, formulată de partidul nostru cu atîta claritate, nu poate să nu umple de mîndrie pe cei ce se află angajați în opera de educație a tinerei generații și a întregului popor.

Ca orice domeniu de activitate, opera de educație, încredințată în primul rînd învățămîntului de toate gradele, se cere mai bine obiectivată și fundamentată științific, cu atît mai mult cu cît destinele construcției socialiste depind direct de aceasta. Între știință și învățămînt există deja un raport de reciprocitate: științele condiționează calitatea învățămîntului, valoarea rezultatelor lui educaționale, iar învățămîn-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara Partidului Comunist Român, din 10—11 februarie 1971*, Editura politică, Buc., p. 10.

[2] *Idem*, p. 11.

tul condiţionează valoarea oamenilor, creatori de bunuri materiale şi creatori de ştiinţă. Optimizarea deplină a acestui raport nu este însă suficientă pentru valoarea socială pe care o dobîndeşte din ce în ce mai mult învăţămîntul. Se pune tot mai acut problema fundamentării ştiinţifice a învăţămîntului însuşi, ca o categorie socială distinctă, avînd rol de instrument social operant la nivelul cel mai înalt al deziderateloı societăţii socialiste.

În perspectiva obiectivelor pe care le are de înfăptuit învăţămîntul, cercetarea ştiinţifică în domeniul acesta, cercetarea pedagogică dobîndeşte numeroase atribuţii şi funcţii cu valoare socială şi politică.

În contextul recentelor directive de partid, ştiinţa educaţiei se constituie şi ocupă, alături de celelalte ramuri ale ştiinţei, un loc bine definit în ansamblul forţelor de producţie ale socialismului.

La Congresul al IX-lea al Uniunii Tineretului Comunist din februarie 1971, tovarăşul Nicolae Ceauşescu arăta că se impun în continuare *noi perfecţionări învăţămîntului nostru...* şi aceasta cu scopul de a putea să se asigure *oameni cu o înaltă pregătire ştiinţifică şi tehnică, cu un larg orizont de cunoştinţe generale, cu temeinice deprinderi pentru activitatea practică*[3] ca o condiţie primordială în vederea realizării marilor obiective economice şi sociale de viitor.

Aceste indicaţii ale conducerii noastre de partid se adresează în mod nemijlocit cercetării ştiinţifice, al cărei obiectiv constă în educaţia tineretului. În condiţiile în care se accelerează nevoia de cadre cu o pregătire superioară, a unor oameni cu un larg orizont ştiinţific şi cu o înaltă conştiinţă politică, dezvoltarea procesului educativ se cere activată, atît sub raport cantitativ cît şi calitativ.

Elaborarea unor planuri de dezvoltare a învăţămîntului pe perioade lungi de timp, ca o consecinţă a planurilor economice de perspectivă, constituie garanţia stabilirii unui raport real între cerinţele sociale şi procesul de educaţie. De aceea, în mod obiectiv, orientarea în domeniul educaţiei dobîndeşte un caracter prospectiv, ea devenind instrument concret prin care învăţămîntul, sub toate laturile lui, este orientat în raport cu obiectivele şi sarcinile de viitor ale societăţii noastre.

Cercetarea ştiinţifică în domeniul învăţămîntului face parte integrantă din programul amplu trasat de Congresul al X-lea al P.C.R. privind dezvoltarea potenţialului ştiinţific al ţării, introducerea cuceririlor ştiinţei în practica economică şi socială şi sporirea permanentă a rolului ştiinţei în realizarea procesului general al societăţii. Ulterior, acestui program i s-a constituit şi cadrul optim de realizare, prin votarea în Marea Adunare Naţională a Legii privind organizarea activităţii de cercetare ştiinţifică. Ideea centrală a acestei Legi constă în legarea mai strînsă a cercetării ştiinţifice în angrenajul problemelor pe care le indică mersul progresiv al dezvoltării sociale.

„A subaprecia... rolul ştiinţei, a nu depune eforturi susţinute pentru stăpînirea marilor ei cuceriri, a nu te strădui să mergi în ritm cu progresul ştiinţei secolului nostru înseamnă a te condamna cu bună ştiinţă la stagnare şi înapoiere, cu repercursiuni serioase asupra dezvoltării societăţii pentru o lungă perioadă de timp.“[4]

În ultimii ani, orientarea ştiinţifică în domeniul învăţămîntului a fost solicitată într-o măsură tot mai mare la opera de aşezare a învăţămîntului nostru. Planurile de cercetare ale Institutului de cercetări pedagogice, ale catedrelor de pedagogie de la universităţi s-au axat în special pe acele probleme care formează obiectivele majore ale învăţămîntului nostru. Programul cercetărilor pedagogice în viitor a adoptat integral problematica impusă de formarea personalităţii omului constructor activ al socialismului.

Planurile de cercetări ştiinţifice în domeniul învăţămîntului, ca şi în alte domenii, se înscriu alături de planurile cincinale şi de perspectivă privind construcţia socialistă. Urmînd programul elaborat de partid, indicaţiile cuprinse în documentele sale programatice pentru o mai bună organizare a activităţii ştiinţifice în ţara noastră, a fost elaborat primul plan în acest domeniu cu o durată de cinci ani, 1966-1970. Este prima dată cînd se adoptă o asemenea măsură de planificare a cercetării ştiinţifice. Important este, de asemenea, faptul că planul de cercetări

[3] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Congresul al IX-lea al Uniunii Tineretului Comunist*, 18 februarie 1971, Ed. politică, p. 10.

[4] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la îmbunătăţirea organizării şi îndrumării activităţii de cercetare ştiinţifică*, în vol. *România pe drumul construirii socialismului*, Ed. politică, Bucureşti, 1968, p. 221.

pe baza directivelor de partid a fost astfel conceput, încît să servească mersului înainte al societăţii. Acelaşi lucru s-a avut în vedere şi în adoptarea primului plan cu o durată de cinci ani în cercetarea ştiinţifică a problemelor învăţămîntului.

Îndrumînd permanent cercetarea ştiinţifică, partidul a arătat în diferite ocazii necesitatea ridicării eficienţei muncii de cercetare şi a aplicării rezultatelor acesteia. *Cercetarea ştiinţifică trebuie privită, pînă la urmă, prin prisma eficienţei sale, a aportului la sporirea bogăţiilor materiale şi spirituale ale poporului nostru.* [5]

În lumina învăţăturii partidului, cercetarea ştiinţifică în general intră într-o condiţionare reciprocă cu producţia. Obiectivul şi rezultatele cercetării trebuie să-şi găsească aplicare în producţie, iar producţia, înţelegînd prin aceasta şi nevoile reale ale învăţămîntului, să-i solicite rezolvarea de noi şi noi probleme.

O apreciere valoroasă asupra rolului cercetării pedagogice a fost făcută de Ministerul Învăţămîntului cu ocazia încheierii lucrărilor primului Colocviu de pedagogie care a avut loc în Bucureşti în luna decembrie 1970.

Alături de organele de decizie, de Ministerul Învăţămîntului, cercetarea pedagogică instituţionalizată urmăreşte permanent îndeplinirea cu promptitudine şi eficienţă a hotărîrilor elaborate de partid în domeniul învăţămîntului. Problema dezvoltării şi diversificării învăţămîntului, ca una din condiţiile asigurării formării şi calificării cadrelor de oameni ai muncii, a noilor contingente de specialişti şi tehnicieni, sarcină trasată de Congresul al X-lea al P.C.R., a constituit un obiectiv central al cercetării pedagogice. Corespunzător acestei sarcini s-au luat măsurile organizatorice şi ştiinţifice pentru aşezarea pe baze trainice şi îndeplinirea hotărîrii cu privire la generalizarea învăţămîntului de 10 ani şi perfecţionarea continuă a învăţămîntului liceal.

Un alt obiectiv care stă în atenţia cercetării ştiinţifice în domeniul învăţămîntului, ca urmare a îndrumării date de partid, constă în studiul îmbunătăţirii permanente a conţinutului învăţămîntului. În condiţiile revoluţiei tehnice-ştiinţifice se impune o muncă permanentă de „actualizare" a conţinutului programelor şcolare, manualelor şi cursurilor universitare, în vederea eliminării cunoştinţelor perimate şi introducerii rezultatelor ştiinţei contemporane. Desigur, această muncă nu se poate face în orice condiţii, deoarece avem în vedere importanţa deosebită a problemelor pe care le ridică particularităţile de vîrstă, psihice şi individuale ale elevilor şi studenţilor, interesele profesionale ale acestora.

Partidul nostru acordă muncii de cercetare ştiinţifică un rol de mare prestigiu în societatea noastră, de aceea celor ce lucrează în acest domeniu le revin şi obligaţii deosebite. „Noi, cei de astăzi, îl apreciem pe omul de ştiinţă după ce dă societăţii în care trăieşte. Singur, titlul nu contează ; munca, realizările concrete, acestea contează". [6]

Documentele Congresului al X-lea al P.C.R. cu privire la pregătirea cadrelor, la dezvoltarea învăţămîntului şi ştiinţei corespunzător exigenţelor în continuă creştere ale societăţii socialiste au călăuzit permanent activitatea de cercetare şi a Institutului de cercetări pedagogice. Astfel, au fost concentrate toate forţele cercetării spre problemele esenţiale ce trebuiau soluţionate în domeniul învăţămîntului. Tematica cercetărilor din ultimii cinci ani a fost astfel concepută, încît să crească randamentul muncii de cercetare, să răspundă într-o măsură mai mare şi în condiţii de exigenţă şi promptitudine solicitărilor învăţămîntului nostru. În Institutul de cercetări pedagogice s-a adîncit caracterul colectiv al activităţii, prin punerea în centrul preocupărilor muncii de cercetare a unor probleme de interes social şi nu a unor interese personale. În felul acesta s-au adîncit caracterul social al muncii de cercetare şi totodată eficienţa practică a rezultatelor acesteia.

Ministerul Învăţămîntului, urmărind aplicarea indicaţiilor de partid, a acordat mai multă atenţie orientării planului de cercetări al institutului nostru, a creat cadrul material şi moral propriu desfăşurării în bune condiţii a muncii, organizînd şcoli de bază şi experimentale, punînd la dispoziţia cercetătorilor mijloace tehnice moderne de

[5] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la prima şedinţă plenară a Consiliului naţional al cercetării ştiinţifice*, în vol. *România pe drumul desăvîrşirii construcţiei socialiste*, Ed. politică, Bucureşti, 1968, p. 548.

[6] Nicolae Ceauşescu, *Raportul Comitetului Central al Partidului Comunist Român cu privire la activitatea P.C.R. în perioada dintre Congresul al IX-lea şi Congresul al X-lea şi sarcinile de viitor ale Partidului*, idem, vol. IV, p. 287—288.

investigaţie, asigurînd condiţii de ridicare a nivelului de pregătire a cadrelor de cercetare prin trimiteri la documentare şi schimb de experienţă cu instituţii similare din străinătate.

Putem să afirmăm cu toată certitudinea că cercetarea ştiinţifică în domeniul învăţămîntului s-a dezvoltat continuu, a dobîndit prestigiul şi valoarea socială necesare, datorită condiţiilor asigurate de politica ştiinţifică promovată de partidul şi de statul nostru.

Pentru viitor, cercetarea pedagogică, întregul plan tematic al Institutului de cercetări pedagogice, se află angajate total în slujba şcolii socialiste şi vor contribui cu întregul potenţial şi cu abnegaţie la îndeplinirea obiectivelor de cea mai înaltă valoare pentru succesul desăvîrşirii construcţiei socialiste în patria noastră, prin formarea şi educarea unor oameni cu înaltă conştiinţă socială, ataşaţi trup şi suflet partidului nostru şi cauzei socialismului şi comunismului.

Orientarea şcolară şi profesională — expresie a eficienţei învăţămîntului

R. DĂSCĂLESCU, I. HOLBAN, D. MUSTER, D. SALADE

1. Secolul nostru a început şi s-a afirmat în pedagogie ca „secolul copilului", cum l-a văzut suedeza Ellen Kay în cartea cu acest titlu simbolic (1900). Într-adevăr, o serie de pedagogi, psihologi şi medici din primele decenii ca : Binet, Claparède, Dewey, Fontègne, dr. Godin, Kirkpatrick, Lipmann, Mendousse, Stern etc., iar la noi : Vl. Ghidionescu, Grigore Tăbăcaru, D. Theodosiu şi alţii au pus în centrul atenţiei şcolii şi pedagogiei necesitatea cunoaşterii temeinice a şcolarilor, a aptitudinilor şi dezvoltării lor psiho-somatice, în scopul individualizării învăţămîntului şi al organizării de şcoli speciale — pentru elevii dotaţi şi pentru cei deficienţi.[1]

Cam în aceeaşi vreme se observă şi o lărgire, pe o linie înrudită, a profilului şcolii. Şcoala evoluează astfel de la preocuparea pentru informaţie către o şcoală formativă în conţinut şi activă ca metodă.[2] Dar „şcoala formativ-organicistă"[3] se amplifică pînă la valorificarea cunoaşterii copilului şi a individualizării învăţămîntului în perspectiva pregătirii elevului pentru viitorul său loc productiv în societate : orientarea profesională devine o nouă funcţie a şcolii. În lucrări pedagogice ale aceloraşi prime decenii din „secolul copilului" se susţine că „şcoala nu este făcută pentru şcoală, ea este făcută pentru viaţă, care se revarsă cu mult peste orizonturile livreşti. Ea trebuie să dea oameni societăţii de mîine (...). După ce ai făcut atîta pentru şcolar, să nu faci nimic pentru ucenic ! (...). Trebuie să se prevadă o importantă extindere a rolului social al şcolii(...). Una după alta, diverse naţiuni civilizate ale celor două lumi au înscris definitiv printre obligaţiile lor — mai mult sociale decît şcolare — ceea ce americanii au numit „vocational guidance", germanii „Berufsberatung" şi noi „orientare profesională". Mişcarea, începută cu cîţiva ani înainte de război s-a accentuat după război".[4] Ideea este susţinută şi de alte nume ale pedagogiei şi psihologiei interbelice ca : Ed. Claparède („Educatorul se vede silit să se apropie şi să se sprijine pe orientarea profesională"),[5] dr. J. Demoor şi T. Jonckheare („Să nu uităm că şcoala nu este creată pentru şcoală, ci pentru viaţă şi ca atare ea are un însemnat rol social de îndeplinit ; ea trebuie aşadar să încerce a lămuri pe tinerii băieţi şi pe tinerele fete asupra drumului pe care-şi vor îndrepta paşii"[6]), Ag. Gemelli („Orientarea profesională este unul din roadele care trebuie să se aştepte de la şcoală". „A educa este fără îndoială a orienta"[7]) ş.a. La noi, această idee este ilustrată de psihologi şi pedagogi ca aceia din şcoala profesorului Fl. Ştefănescu-Goangă (N. Mărgineanu, Liviu Rusu, Al. Roşca ş.a.), a profesorului C. Rădulescu-Motru (M. Moldovan, I. M. Nestor, G. Bontilă ş.a.) şi ca : Em. M. Brandza („În dezvoltarea personalităţii umane, cea mai însemnată clipă este aceea în care individul îşi descoperă o vocaţie"[8]), D. Todoran („Prin individualizare, orientare şi selecţie, opera educativă va organiza sistemele instituţionale ale şcolii, pe de o parte, pentru a corespunde sectoarelor locale ale comunităţii, iar pe de altă parte, pentru a corespunde necesităţilor personale ale tineretului. Şcoli pe măsura elevilor, dar şi şcoli pe măsura exigenţelor colective... Oriunde s-ar gă-

[1] Şt. Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Tip. Terek, Iaşi, 1936; idem, *Istoria pedagogiei româneşti*, Tiparul Universitar, Bucureşti, 1941.

[2] S. Mehedinţi, *Trilogia şcolii* (în *Trilogii*), Cugetarea, Bucureşti; Fr. Guex, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Alcan, Paris, 1905; dr. Jean Demoor, Tobi Jonckeare, *Ştiinţa educaţiei*, trad. Alina Demetrescu, Cultura Naţională, Bucureşti, 1928.

[3] G. G. Antonescu, *Pedagogie generală*, Bucureşti, Institutul pedagogic, Roman, 1930.

[4] Ferdinand Buisson, *Prefaţă* la lucrarea lui Julien Fontègne, *L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*, Delachaux, Paris, 1921, p. 5-6.

[5] Ed. Claparède, *Orientarea profesională*, trad. ing. Stavri C. Cunescu, Bucureşti, Centrul românesc de organizare ştiinţifică a muncii, 1928, p. 10.

[6] Idem, *Op. cit.*, p. 385.

[7] Ag. Gemelli, *La psicologia a servizio dell'oreintamento professionale*, Zanichelli, Bologna, 1943, p. 159 şi 133.

[8] Em. M. Brandza, *Pedagogia şcolară*, Cartea românească, Bucureşti, 1932, p. 37.

si omul, el trebuie să considere munca productivă şi creatoare ca unic etalon de măsurare a valorii umane" [9]) ş.a.

Astfel, preocupările de „orientare profesională", precizate curînd, conform realităţii, şi ca „orientare şcolară", devin categorice şi permanente şi în ce priveşte practica lor, aplicarea în organizarea şcolară. [10] Reluarea preocupărilor de orientare şcolară şi profesională în ţara noastră, după o oarecare stagnare ulterior reformei învăţămîntului din 1948, se leagă de numele lui A. Chircev şi D. Salade. [11]

Dezvoltarea preocupărilor pe plan mondial a condus, în 1951, la fundarea unei „Asociaţii internaţionale de orientare şcolară şi profesională" (cu sediul în Luxemburg), care publică un Buletin, cu concursul financiar al UNESCO.

2. Orientarea şcolară reprezintă acţiunea prin intermediul căreia se realizează un raport adecvat în interiorul relaţiei elev-şcoală. Din punctul de vedere al copilului, orientarea şcolară înseamnă plasarea acestuia în forme de şcolarizare care satisfac fondul vocaţional pe care-l posedă şi prezintă faţă de acesta condiţia de stimulare continuă. De aceea, acţiunea respectivă nu se poate organiza ştiinţific în afara unei cunoaşteri corecte a valorii capacităţilor prezentate de copil şi a coloraturii lor, diferenţiate calitativ. La fel, ea nu se poate realiza fără cunoaşterea formelor de solicitare a activităţilor spre care se îndreaptă elevul. Cunoaşterea particularităţilor acestuia şi a condiţiilor de mediu şi de educaţie permite integrarea funcţională a acţiunii pedagogice în ansamblul factorilor care îşi exprimă structura şi a micului grup social căruia elevul îi aparţine. Totodată, integrarea funcţională constituie un factor de eficienţă în educaţie. Conceperea noţiunii de diagnostic pedagogic ca o formă de cunoaştere complexă a individualităţii elevului conduce la o abordare multilaterală, adeseori multidisciplinară, a lui şi la formularea unei linii de acţiune care apare ca o concluzie a analizei, în ansamblu, a caracteristicilor individuale sau a condiţiilor de mediu şi de educaţie. Cunoaşterea corectă a elevului permite individualizarea măsurilor educative.

3. A afirma caracterul psiho-pedagogic al orientării şcolare şi profesionale nu înseamnă însă a lăsa ca învăţămîntul să rezolve de la sine sarcinile orientării, ci a pune în lumină notele lor asemănătoare, căile de realizare a obiectivelor comune, direcţiile unice de finalizare a procesului de învăţămînt şi a sugera căile de realizare.

Firește că, într-o asemenea optică, şcoala şi procesul de învăţămînt deţin locul principal şi sînt considerate factorul fundamental de realizare a orientării şcolare şi profesionale. Aceasta presupune existenţa unui sistem al orientării şcolare şi profesionale organizat pe toate treptele de învăţămînt, începînd de la şcoala generală şi terminînd cu instituţiile de învăţămînt superior şi chiar post-universitare.

În cadrul acestui sistem, conţinutul învăţămîntului şi activităţile organizate în afara clasei şi a şcolii sînt elemente componente (verigi ale lanţului complex pe care îl constituie o astfel de activitate). Din cele enunţate rezultă cu necesitate caracterul colectiv al acţiunii de orientare, colaborarea obligatorie a tuturor celor ce lucrează în şcoală, în vederea înfăptuirii sarcinilor orientării şcolare şi profesionale. Aceasta nu infirmă însă prezenţa în şcoală a unor specialişti în acest domeniu (psiho-pedagogi). Se poate ca la ora actuală contribuţia fiecărui factor, colaborarea cu specialiştii, modul de funcţionare a acestui mecanism să nu apară prea clar, dar aceasta nu afectează principiul. Din însăşi caracteristica sistemului rezultă că orientarea şcolară şi profesională este o acţiune continuă, o preocupare care durează în cadrul educaţiei permanente, mai ales în perspectiva reciclării, atîta timp cît individul reprezintă o forţă activă a societăţii. Motivele care pledează pentru orientare continuă şi care fac din ea un proces îndelungat sînt numeroase (ritmul accelerat al transformărilor, revoluţia tehnico-ştiinţifică, mobilitatea profesiunilor etc.). Fiind un proces de lungă durată desfăşurat în şcoală sau cu colaborarea ei, orientarea devine o acţiune cu largi implicaţii sociale.

Într-un asemenea context se cuvine menţionat rolul important şi activ rezervat copilului sau tînărului în procesul orientării. Spre deosebire de trecut, acum se afirmă tot mai mult ponderea mare

[9] D. Todoran, *Psihologia educaţiei*, Cartea românească din Cluj, Sibiu, 1942, p. 413-414.

[10] Vezi: Dumitru Muster, *Fişa pedagogică în România*, în volumul *Fişe pedagogice*, E.D.P., 1971.

[11] A. Chircev, *Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1954 şi D. Salade, *A. S. Makarenko, despre alegerea profesiunii*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1956.

pe care trebuie s-o aibă auto-orientarea, alegerea şcolii şi profesiunii fiind acte conştiente şi independente, bazate pe o serioasă auto-cunoaştere şi auto-formare.

Comitetul de experţi ai UNESCO-ului subliniază, în definiţia pe care o propun orientării (în nov. 1970), necesitatea „de a-l pune pe individ în măsură să ia cunoştinţă de caracteristicile sale personale şi să le dezvolte în vederea alegerii studiilor şi a activităţilor sale profesionale"... [12], afirmînd prin aceasta rolul care-i revine tînărului în procesul orientării şcolare şi profesionale. Într-o concepţie democratică şi socialistă a orientării profesionale, ideea promovării valorilor autentice, a cultivării talentelor, a asigurării unor oportunităţi egale şi a unor note potrivit cu capacităţile fiecăruia, deţine un loc dintre cele mai importante. Aceasta înseamnă acces liber la toate treptele de învăţămînt şi crearea condiţiilor pentru a asigura reuşita celor admişi. Societatea socialistă este profund interesată în pregătirea cît mai înaltă şi mai economică a forţei de muncă şi în utilizarea ei cît mai raţională.

Ţinînd seama de faptul că orientarea şcolară şi profesională este rezultatul acţiunii mai multor factori (mediul social, şcoala, familia, organizaţia de tineret, mass-media) etc. şi că prin ea urmărim pregătirea psihologică şi morală a tinerilor pentru alegerea profesiunii, dezvoltarea înclinaţiilor, a intereselor şi aptitudinilor, formarea unei motivaţii social-morale şi formarea profesională, se impune elaborarea unui larg sistem de orientare, în care preorientarea profesională, orientarea şcolară, orientarea profesională, orientarea universitară şi reorientarea să fie elemente componente ale sistemului şi să facă din ce în ce mai puţin necesară selecţia profesională.

4. Este necesar de menţionat importanţa care trebuie acordată cunoaşterii copilului prin intermediul procesului de învăţămînt : observarea şi stabilirea semnificaţiei reale a actelor care alcătuiesc conduita copilului, convorbirea, analiza procesului de integrare sau a reuşitei şcolare. Verificarea experimentală arată valoarea informaţiei deţinută de profesori cu privire la elevii lor. Introducerea în şcoală a metodelor de cunoaştere a copilului prin intermediul grupului social — al clasei în special — va permite, de asemenea, o completare a informaţiei despre fiecare elev şi despre fiecare clasă. Metoda anchetei, a aprecierii obiective, metodele sociometrice sau testul sociometric de personalitate oferă posibilităţi de investigaţie pe această linie. Metoda experimentală oferă mai multă precizie în informaţie, extinde posibilităţile de verificare şi completare a datelor obţinute prin celelalte metode. Folosirea testelor se coroborează cu existenţa condiţiilor de utilizare a lor şi de formare a cadrelor de specialişti. Cunoaşterea amplă a copilului prin folosirea testelor de aptitudini, de informaţie, de relaţie socială sau de personalitate contribuie atît la educarea fundamentată ştiinţific a acestuia, cît şi a clasei de elevi.

În activitatea de prelucrare a informaţiei este necesar să se acorde o importanţă deosebită metodei interpretative, prin care se realizează trierea datelor, se acordă ponderea necesară fiecăreia dintre ele şi se ajunge la identificarea dominantelor de personalitate. Metoda interpretativă permite trecerea de la multitudinea aspectelor înregistrate la caracterul unitar al personalităţii. Studii organizate longitudinal şi transversal conduc la o înţelegere a copilului privit prin evoluţia sa stadială sau din punctul de vedere al procesului de structurare a caracteristicilor sale, precum şi la stabilirea valorii însuşirilor pe care le prezintă.

Elaborarea de fişe destinate studiului individualităţii elevilor şi experimentarea lor în vederea stabilirii gradului de eficienţă au permis structurarea unor modele utile şi accesibile şcolii. Diferenţele dintre fişele elaborate la Bucureşti, la Cluj sau la Iaşi exprimă linii metodologice oarecum distincte în concepere sau puncte de vedere deosebite asupra funcţionalităţii lor. Coexistenţa lor în experimentare a permis un schimb de experienţă chiar între autorii de fişe. Dacă o fişă nu poate satisface toate deziderateie, ea trebuie totuşi să fie consecventă în ansamblul structurii sale, să aibă o bază ştiinţifică şi să satisfacă necesităţile şcolii în organizarea procesului formativ al copilului. Se pare că, privite sub acest aspect, fişele elaborate pot fi considerate ca instrumente utile. Fişa are un caracter de bilanţ, de organizare şi sistematizare a datelor, constituind în şcoală sursa principală de informare despre copil, despre liniile necesare de intervenire. Sub acest aspect, fişa exprimă concluziile diagnosticului şi

[12] *Comité d experts sur la place et le rôle de l'orientation et du conseil dans l'éducation permanent*, Bratislava, 26-30 nov. 1970.

reprezintă suportul ştiinţific al actelor pedagogice.

5. În condiţiile dezvoltării socialiste a societăţii noastre orientarea şcolară şi profesională se constituie şi ca o importantă sarcină politică (partinitatea ei se defineşte şi ca patriotism), marcată de punerea de acord a propriilor aspiraţii şi opţiuni profesionale cu nevoia de cadre ale economiei şi culturii. Pentru aceasta sînt necesare cunoaşterea liniilor de dezvoltare a economiei naţionale şi adeziunea totală la realizarea lor, cu năzuinţa unor contribuţii personale cît mai active. Din punctul de vedere al posibilităţilor şcolii de a realiza cele de mai sus, subliniem necesitatea investigării, dezvoltării şi creării intereselor sociale ale elevilor, cu interferenţe în decizia lor profesională şi, în raport de aceasta, şi în cea şcolară.

Pregătirea forţei de muncă în ţara noastră se face pe cheltuiala societăţii, a statului. Beneficiilor individului de pe urma acestei gratuităţi trebuie să le urmeze în mod firesc obligaţiile contractuale — morale şi juridice — în spiritul reciprocităţii. Ele se referă la acceptarea de a participa la construcţia socialistă în specialitatea în care te-ai calificat şi acolo unde statul are nevoie de tine. Profesiunea cuiva nu e o problemă de ordin strict personal decît în ceea ce priveşte opţiunea, ea are largi ecouri de ordin social — în motivaţia şi în determinarea ei.

Deoarece în sistemul de orientare lucrăm pe bază de convingere, stimulînd aspiraţii de autorealizare prin angajarea în realizarea idealurilor colective, e cazul să punem un mai pronunţat accent pe dezvoltarea dragostei faţă de muncă, suportul dragostei faţă de profesiunea aleasă. Măsurile luate privind legarea învăţămîntului de viaţă prin introducerea muncii ca obiect de învăţămînt, constituie valoroase premise în acest sens. De asemenea, e cazul să se accentueze, prin forme şi acţiuni cît mai diferenţiate, faptul că validarea socială a orientării şcolare şi profesionale nu o putem rezuma la tehnici de lucru, fie ele chiar şi de laborator, ci ea rezultă numai de pe urma gradului de angajare în construcţia socialismului a tinerilor.

Este uşor de remarcat faptul că valenţele educative ale acţiunii de orientare şcolară şi profesională rămîn mereu esenţiale. Orientarea şcolară şi profesională trebuie considerată ca o concluzie logică a acţiunilor formative desfăşurate în şcoală. Rolul şcolii constă în a asigura copilului (şi familiei) informarea şi corecta apreciere a realităţilor profesionale şi a propriilor posibilităţi de a le aborda. Un tînăr bine educat este prin aceasta şi unul bine orientat, în sensul că direcţiile de dezvoltare — aptitudinal şi motivaţional — îl conduc spre o anumită opţiune asupra drumurilor posibile de urmat (şcoală sau profesiune) la sfîrşitul unui ciclu sau în orice moment al şcolarităţii care implică o alegere.

Înţelegerea politică a rolului fiecărui membru al societăţii este ea însăşi rezultatul unei perseverente influenţe educative, mai ales pe linia obiectivului de a stimula cunoaşterea (individ-profesie), de a o ridica pe treapta auto-cunoaşterii şi de a influenţa instaurarea unor relaţii active între individ şi societate de pe poziţia statutului profesional spre care tineretul aspiră şi pe care, cu sprijinul societăţii, îl realizează.

În mod îndreptăţit se afirmă că, „departe de a fi un proces pedagogic, orientarea şcolară şi profesională este o amplă acţiune socială de natură să asigure afirmarea plenară a individului, să ducă la utilizarea raţională a energiei umane, să promoveze valorile şi să faciliteze ritmul progresului social-economic". [13]

[13] A. Chircev, R. Dăscălescu, T. Pop, D. Salade, G. Văideanu, *Orientarea şcolară şi profesională în învăţămîntul de cultură generală*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1970, p. 51—57.

Perfecționarea conținutului învățămîntului pe baza cercetării interdisciplinare prospective

EMILIA CONSTANTINESCU
șef de secție, Institutul de cercetări pedagogice

I. *Cercetări preliminare necesare*

În strategia prospectării școlii noastre pentru deceniul următor, cercetările privind determinarea conținutului învățămîntului ocupă un *loc central*, deoarece conținutul constituie *elementul esențial* prin care învățămîntul își realizează funcția sa socială.

1. Concepută în spirit contemporan, elaborarea conținutului învățămîntului este o acțiune care comportă determinarea prealabilă riguroasă a următorilor parametri :

a) Definirea *scopurilor* și a *obiectivelor* pe care trebuie să le realizeze sistemul nostru de învățămînt în ansamblu — și fiecare tip și grad de școală în parte — pentru a corespunde cerințelor formării tinerei generații în conformitate cu idealul uman al societății noastre în continuă dezvoltare.

b) Precizarea *mijloacelor* de care poate beneficia școala pentru atingerea obiectivelor definite.

c) Determinarea *metodologiei* — adică găsirea *modalităților* optime de folosire a mijloacelor respective în vederea realizării scopurilor propuse.

d) Stabilirea indicatorilor cantitativi și calitatvi pentru *evaluarea eficienței* conținutului respectiv.

2. Complexitatea problemelor enunțate, pe care le implică elaborarea conținutului învățămîntului, relevă dificultatea rezolvării lor din perspectiva unei singure științe și, ca atare, necesitatea realizării concomitente a unor *cercetări interdisciplinare* în direcțiile amintite și a coordonării acestora pe toată desfășurarea lor.

2.1. Astfel, în primul rînd, formularea explicită a răspunsului la întrebarea : *Ce vom avea de realizat în procesul de învățămînt în deceniul al IX-lea ?* comportă conturarea *idealului educativ* în condițiile dezvoltării societății noastre și concretizarea acestuia prin definirea *obiectivelor* educaționale ale învățămîntului exprimate în capacități comportamentale (cognitive, afective, volitionale, ideologice, morale).

Aceste obiective pot fi determinate numai printr-o prospectare totală, deci printr-o investigare multilaterală, concomitentă, atît a cerințelor sociale față de pregătirea tinerei generații, cît și a aspirațiilor individuale — respectiv prin efectuarea unor cercetări care să cuprindă specialiști din cele mai diverse domenii.

Astfel, pe baza unei cercetări prospective economice, sociologice, statistice, de psihologie socială se pot investiga *direcțiile dezvoltării economiei și culturii noastre, tendințele progresului științei, tehnicii, artei* și se vor putea aprecia domeniile vieții economice, sociale, culturale care vor avea o pondere deosebită într-o perspectivă mai apropiată și mai îndepărtată în dezvoltarea societății noastre.

Pe baza cercetărilor prospective se poate aprecia, totodată, pe etape, dinamica dezvoltării diverselor profesiuni și, în raport cu aceasta, *necesarul de cadre* pentru fiecare domeniu. Pe de altă parte, cercetarea socio-psihologică stabilește *cerințele față de pregătirea pentur exercitarea competentă a fiecărei profesiuni*, aptitudinile, capacitățile necesare în acest sens și elaborează teste pentru punerea în evidență a acestora, în vederea selecționării pe baze științifice a candidaților pentru specializarea în fiecare domeniu. Concomitent cu acestea, tot pe baza cercetărilor interdisciplinare, în care o pondere deosebită o au sociologia, psihologia socială și pedagogia, sînt investigate aspirațiile la instruire ale populației, motivațiile orientării spre anumite profesiuni, interesele și atitudinile tinerei generații și se elaborează instrumentele necesare unei adecvate orientări școlare și profesionale a tineretului.

Din perspectiva antropologiei filosofice, a filosofiei educaţiei şi a axiologiei, patrimoniului cultural al societăţii contemporane este apreciat sub raportul valorilor fundamentale traductibile în filosofia educaţiei, stabilindu-se *sistemul de valori pe care trebuie să-l promoveze învăţămîntul* pentru a răspunde transformărilor sociale probabile în viitor. Se schiţează astfel tipul de om pe care urmează să-l formeze şcoala. Acest ideal educaţional este tradus de către psihologie şi pedagogie în termeni de comportament, formulîndu-se în mod explicit : ce capacităţi cognitive, interese, atitudini, calităţi afective, trăsături de voinţă, ce cantitate de informaţie şi tipuri de cunoştinţe vor fi necesare tineretului în deceniul următor, care va trebui să fie raportul între pregătirea de cultură generală şi cea de specialitate etc.

Cercetările întreprinse pînă în prezent în această direcţie s-au desfăşurat de obicei separat, doar din perspectiva anumitor discipline şi de aceea ele nu ne pot oferi încă răspunsuri clare şi detaliate cu privire la obiectivele specifice învăţămîntului pentru viitorul deceniu. Cu oarecare aproximaţie şi în linii mari ele ne pot, totuşi, sugera direcţiile în care să formulăm *ipoteze de lucru* fecunde pentru perfecţionarea continuă a conţinutului învăţămîntului nostru.

Se apreciază, astfel, că prioritatea formării asupra informării, accentuarea funcţiei formative reprezintă în condiţiile vieţii contemporane obiectivul fundamental al învăţămîntului în raport cu care trebuie întreprinsă acţiunea de modernizare atît a conţinutului, cît şi a metodelor şi mijloacelor de învăţămînt.

În perspectivă, definirea riguroasă a obiectivelor generale ale şcolii şi ale fiecărui tip şi grad de învăţămînt în raport cu destinaţia socială a absolvenţilor, pe baza analizei cerinţelor sociale şi şcolare, comportă, după cum s-a arătat, elucidarea acestei probleme pe baza unor cercetări interdisciplinare prospective la care să participe cercetători din toate domeniile amintite.

2.2. Precizarea *mijloacelor* de care dispunem pentru elaborarea conţinutului învăţămîntului de cultură generală — respectiv formularea răspunsului la întrebarea *prin ce* putem atinge scopurile şi obiectivele definite — implică :

— relevarea progreselor înregistrate de cunoaşterea umană în general, a ştiinţei, tehnicii, artei etc. şi descifrarea tendinţelor fundamentale de dezvoltare a acestora ;

— reevaluarea (cantitativă şi calitativă) din această perspectivă a patrimoniului cultural şi spiritual — în genere — de care dispune astăzi societatea şi

— precizarea, pe această bază, a sensului actual al conceptului de cultură generală, a relaţiilor dintre cultura generală şi cea specială [1].

Aşadar, definirea noţiunii de cultură generală în accepţia sa contemporană presupune desfăşurarea unor cercetări în următoarele direcţii :

a. *Investigarea analitică* profundă a fiecărui domeniu al cunoaşterii umane pentru a se pune în evidenţă stadiul actual şi *tendinţele* de dezvoltare ale fiecărei ştiinţe, atît sub raport *informaţional*, cît şi *metodologic*, operîndu-se, pe baza noilor achiziţii ştiinţifice, *reconsiderarea* şi *restructurarea* fiecărui domeniu din perspectiva cuprinzătoare a filosofiei ştiinţei respective. Această acţiune presupune cercetări *intradisciplinare* în fiecare domeniu al ştiinţei, avînd în vedere că apariţia unei multitudini de ramuri a avut, uneori, drept consecinţă, pierderea perspectivei de ansamblu asupra domeniului ştiinţific respectiv.

b. O altă direcţie de cercetare, care va contribui la elucidarea conceptului contemporan de cultură generală este investigarea *interdisciplinară* — cu intenţionalitate explicit *sintetizatoare* — avînd ca obiect decelarea şi punerea în evidenţă a relaţiilor dintre ştiinţe şi a căilor de integrare într-o viziune unitară a aspectelor comune din diferitele domenii ştiinţifice.

Astfel de cercetări se impun cu atît mai mult cu cît, în anumite domenii, avîntul impetuos, explozia de informaţie nu au permis întotdeauna răgazul unei meditaţii asupra implicaţiilor pe care descoperirile dintr-o anumită ramură a ştiinţei le pot avea asupra modalităţilor de a gîndi ştiinţa în ansamblu, atît ca structură, cît şi ca metodologie.

De aceea, reprezentanţii cei mai de seamă ai fiecărei ştiinţe sînt solicitaţi în această antrepriză. Pe plan mondial s-a acreditat ideea că numai persoane cu o mare competenţă şi cu o *largă viziune* asupra unui domeniu — în ansamblu — pot da indicaţii preţioase asupra modu-

[1] A se vedea şi „Revista de pedagogie" nr. 3/1971 — Dezbateri. Contemporaneitatea şi conceptul de cultură generală.

lui în care ar trebui structurat conţinutul învăţămîntului de la primul pînă la ultimul nivel al şcolii. Aşa se explică faptul că în multe ţări cu un învăţămînt dezvoltat, la întocmirea programelor şcolare pentru toate nivelele învăţămîntului participă într-un mod substanţial (alături de învăţători, profesori, cercetători) oameni de ştiinţă remarcabili din domeniul disciplinelor respective [2].

2.3. *Metodologia* acţiunii de elaborare a conţinutului învăţămîntului, adică răspunsul la întrebarea *cum* trebuie înfăptuită această acţiune — pune în evidenţă necesitatea luării în considerare a subiectului educaţiei, copilul. Ne referim, în special, la studierea *particularităţilor procesului de însuşire a cunoştinţelor de către elevi* pe diferite trepte ale şcolarităţii în lumina unei *teorii moderne a învăţării*, întemeiată pe cercetări interdisciplinare în domeniul ştiinţelor contemporane care se ocupă cu studierea copilului : psihologie, sociologie, pedagogie, epistemologie genetică, igienă şcolară, cibernetică pedagogică, ca şi axiologie, estetică, logică etc.

În baza rezultatelor acestor cercetări se poate opera *selectarea cunoştinţelor şi se pot preciza modalităţi în care acestea trebuie incluse în planurile de învăţămînt*, ţinînd seama de limitele fiziologice şi psihologice ale capacităţii de asimilare a elevilor.

2.4. Cercetarea interdisciplinară a celor trei aspecte discutate, conturarea idealului educativ şi, de aici, definirea scopurilor şi obiectivelor învăţămîntului, precizarea conceptului contemporan de cultură generală, elaborarea unei teorii moderne a învăţării, trebuie : a) să se desfăşoare concomitent ; b) să se realizeze printr-o strînsă colaborare a diverselor colective care vor participa la această acţiune ; c) să fie prealabilă stabilirii conţinutului concret al învăţămîntului în ansamblu şi pe diferite nivele şi tipuri de şcoli.

II. ETAPELE ELABORĂRII CONŢINUTULUI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

În baza rezultatelor obţinute prin aceste cercetări preliminare cu caracter fundamental se poate trece la rezolvarea problemelor legate direct de elaborarea conţinutului învăţămîntului, la concretizarea lui în planuri de învăţămînt şi programe şcolare.

1. Într-o primă etapă se cer elucidate următoarele aspecte :

— *Contribuţia specifică* — de ordin calitativ — pe care o poate aduce fiecare domeniu al culturii (ştiinţă, tehnică, artă) pentru realizarea obiectivelor învăţămîntului.

— Stabilirea *ponderii* necesare a fiecărui domeniu în formarea personalităţii elevilor, în general, şi pe fiecare treaptă de învăţămînt.

2. Plecînd de la aceste premise vor putea fi elaborate *proiecte de planuri de învăţămînt şi programe şcolare* în diferite variante — urmărindu-se ca, în ansamblu, ele să creeze condiţiile realizării tuturor obiectivelor educaţionale specificate şi să permită o adaptare uşoară şi continuă la cerinţele, mereu noi ale societăţii. Totodată, printr-o relaţie mai suplă între *disciplinele comune* pentru toţi elevii şi *obiectele la alegere* — obligatorii sau facultative —, printr-o mai *accentuată diversificare a studiilor*, planurile de învăţămînt şi programele şcolare vor trebui să permită dezvoltarea mai deplină a personalităţii elevilor în conformitate cu interesele, aptitudinile şi talentele fiecăruia.

3.1. În ceea ce priveşte modalitatea concretă de elaborare a planurilor de învăţămînt şi a programelor şcolare, pe plan mondial s-a demonstrat că această acţiune trebuie să se întemeieze pe *cercetări experimentale*, aceasta reprezentînd singura cale de a valida conţinutul învăţămîntului înainte de a fi generalizat în reţeaua şcolară.

La elaborarea şi experimentarea planului de învăţămînt, ca şi a fiecărei programe, vor trebui să participe colective formate din cei mai buni specialişti pentru a se asigura atît concepţia modernă şi rigurozitatea ştiinţifică, cît şi accesibilitatea cunoştinţelor, prelucrarea lor pedagogică, corespunzătoare caracteristicilor intelectuale ale elevilor aflaţi pe diferite trepte de învăţămînt, respectarea normelor de igienă şcolară etc.

În acest sens trebuie subliniat faptul că Institutul de cercetări pedagogice s-a orientat în multe din cercetările anterioare privind conţinutul învăţămîntului pe linia unei metodologii interdisciplinare prospective. Astfel, printr-o permanentă şi strînsă colaborare a specialiştilor într-un domeniu al ştiinţei, a pedagogilor şi psihologilor au fost realizate

[2] Jerome S. Bruner, Procesul educaţiei intelectuale, Ed. ştiinţifică, 1970, p. 46-47.

şi experimentate programe pentru învăţămîntul de cultură generală în domeniul biologiei, al fizicii, chimiei, istoriei, geografiei. În special la proiectarea şi experimentarea conţinutului învăţămîntului elementar (cl. I—IV) — în condiţiile coborîrii vîrstei de şcolarizare şi ale modalităţilor de realizare a acestuia — au participat colective mai cuprinzătoare, pentru cl. I—IV şi pentru învăţămîntul preşcolar — învăţători, profesori de diferite specialităţi, psihologi, medici, igienişti, docimologi etc.

3.2. Experienţa existentă în diferite ţări, ca şi cea acumulată în ţara noastră ne permite să formulăm cîteva ipoteze în ceea ce priveşte unele principii pe care s-ar putea întemeia acţiunea de elaborare a programelor şcolare.

— Urmărind în mod prioritar realizarea aspectului formativ, programele să fie astfel alcătuite încît *să permită fiecărui elev să-şi exercite din plin capacităţile şi să-şi dezvolte personalitatea în condiţii optime.*

— În ansamblu, *programele şcolare să reflecte unitatea fundamentală a ştiinţei*, evitînd compartimentările excesive dintre diferitele discipline, repetiţiile, contradicţiile. Să fie concepute dinamic, fiind deschise oricăror înnoiri.

Să-l conducă pe elev spre înţelegerea *structurii* fundamentale a fiecărui obiect de învăţămînt, urmărind, în acelaşi timp, relevarea *analogiilor* şi facilitînd *transferurile* între diferite domenii de studii.

— Structura programelor să asigure *continuitatea în învăţare* — de la învăţămîntul preşcolar pînă la universitate — realizînd, pe fiecare treaptă de învăţămînt, valorificarea cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite anterior ; să favorizeze operaţionalitatea cunoştinţelor, folosirea lor în situaţii multiple, să permită *realizarea unei strînse legături între teorie şi practică.*

— Conţinutul programelor să asigure *corelaţia* — atît sub aspect *informaţional*, cît şi *metodologic* — între diferitele obiecte de învăţămînt pe tot parcursul şcolii, să tindă — prin integrarea cunoştinţelor din diferite domenii — la realizarea unei concepţii unitare asupra realităţii.

3.3. Care ar fi *căile* prin care s-ar putea concretiza aceste principii în programele şcolare ?

a. Cercetările efectuate pe plan mondial şi în ţara noastră scot în evidenţă faptul că structura fundamentală a unei discipline trebuie reflectată în programe, în dinamica ei şi prezentată explicit, ca obiect de studiu pentru elevi. Înţelegerea structurii permite folosirea activă a materiei însuşite, favorizează dezvoltarea gîndirii logice şi facilitează realizarea continuităţii în învăţare şi transferul principiilor cu funcţie de modele pentru înţelegerea fenomenelor analoge, atît din cadrul aceluiaşi domeniu, cît şi din alte domenii ştiinţifice. Însuşirea structurii obiectului facilitează totodată memorarea în ansamblu a sistemului de cunoştinţe, permite reţinerea sau reconstituirea cu uşurinţă a detaliilor care, integrate într-o structură, sînt mult mai rezistente la fenomenul uitării. Este de asemenea de presupus că eficienţa formativă a cunoştinţelor — în sensul dezvoltării capacităţilor cognitive ale elevilor şi, într-o măsură însemnată, în direcţia sporirii interesului lor, a participării active la procesul de învăţămînt — ar putea creşte considerabil dacă structura ştiinţei ar fi prezentă nu ca un produs finit, ci ca un proces, dîndu-se posibilitatea elevilor ca, printr-o participarea activă, prin investigaţie proprie, să ajungă ei înşişi la redescoperirea unor adevăruri.

Includerea cunoştinţelor în programe presupune existenţa unor *criterii de selecţie a informaţiei*, de la primul pînă la ultimul nivel al învăţămîntului. Desigur că principalul criteriu rămîne măsura în care cunoştinţele respective contribuie la realizarea obiectivelor generale şi specifice ale învăţămîntului.

b. Asigurarea *continuităţii* în programele şcolare se poate realiza desigur pe mai multe căi, de pildă printr-o structurare lineară a cunoştinţelor, prin dispunerea lor concentrică, în spirală ascendentă etc. Fără îndoială că nici una din aceste căi nu poate fi absolutizată, dar cercetările recente tind să demonstreze că ultima cale ar fi mai conformă cu particularităţile cognitive ale copiilor cuprinşi în învăţămîntul elementar şi mediu. În această perspectivă, plecîndu-se de la consideraţia că ideile fundamentale ale ştiinţelor sînt, pe cît de importante, pe atît de simple, se apreciază că ele *pot fi predate la orice vîrstă, dacă sînt prezentate în mod adecvat*

particularităţilor de înţelegere ale vîrstei respective.

c. Sporirea *eficienţei operaţionale a cunoştinţelor*, crearea premiselor transferului principiilor, *realizarea unei concepţii unitare asupra realităţii* implică asigurarea în programe a *corelaţiei* între diferitele obiecte de învăţămînt pe tot parcursul şcolii, cu tendinţa realizării *integrării* diferitelor domenii către sfîrşitul învăţămîntului mediu.

În acest sens, încă de la nivelul claselor mici — I—IV — programele şcolare de limba română, de matematică şi în special programa de cunoştinţe despre natură s-ar putea orienta către înzestrarea elevilor cu unele „instrumente de lucru", operaţii intelectuale şi idei fundamentale comune pentru diferite domenii, pe care în clasele următoare s-ar putea sprijini studierea diferitelor discipline ştiinţifice. Aceasta presupune un nou mod de proiectare a programelor, respectiv includerea în conţinutul lor nu numai a *sistemului de cunoştinţe*, ci şi a *operaţiilor* pe care trebuie să le însuşească elevii, ca şi a facultăţilor, *a structurilor intelectuale a căror dezvoltare este vizată.* În această lumină devine totodată necesară analiza celor mai valoroase *procedee euristice* şi prelucrarea acestora pentru a putea deveni accesibile copiilor de la cea mai fragedă vîrstă.

În clasele următoare, prin studierea unor domenii ştiinţifice distincte — dar prezentate în lumina unei concepţii unitare — procedeele respective se vor perfecţiona, însuşirea principiilor şi a modelelor operaţionale va permite transferul informaţiei şi al metodologiei dintr-un domeniu în altul şi, prin aceasta, se va realiza o viziune integrată, mai deplină, asupra realităţii. La aceasta va contribui includerea în conţinutul programelor a *domeniilor de graniţă* a căror abordare este atît de fecundă pentru ştiinţa contemporană — domenii care vor avea un rol important în realizarea sistemelor de *cunoştinţe integratoare* (intra şi interdisciplinare), în special în ultimele clase ale învăţămîntului mediu.

În elaborarea acestor *sisteme ample*, un deosebit rol îl pot avea programele de filozofie, concepute astfel încît să permită integrarea organică a cunoştinţelor însuşite de-a lungul întregii şcoli, într-o concepţie ştiinţifică unitară despre lume.

III. După elaborarea proiectelor de planuri de învăţămînt şi programe şcolare va trebui întreprinsă *verificarea lor experimentală* de către aceleaşi colective cu componenţă interdisciplinară. În timpul experimentării, o dată cu corectivele care se aduc proiectelor de planuri şi de programe şcolare, se definitivează structurarea conţinutului, tehnologiile didactice adecvate şi se constituie sistemul de activităţi ale elevului. În procesul acestei verificări se pot experimenta, concomitent, materialele necesare elaborării ulterioare atît a manualelor şcolare, a unor caiete de lucru pentru activitatea independentă a elevilor, a îndrumărilor metodice pentru profesori, cît şi a mijloacelor de învăţămînt corespunzătoare noului conţinut.

Totodată vor putea fi puse în evidenţă problemele pregătirii cadrelor didactice pentru a face faţă exigenţelor pe care le impune noul conţinut. Ne referim atît la *domeniile specializării* viitorilor profesori (într-o singură disciplină, în mai multe discipline înrudite) pentru a putea realiza o predare integrată, cît şi la *pregătirea lor psihologică şi pedagogică*, pentru că, în ultimă analiză, factorul determinant al sporirii eficienţei învăţămîntului rămîne cadrul didactic competent şi pasionat de munca sa.

IV. *Evaluarea eficienţei* planurilor de învăţămînt şi a programelor şcolare, pe baza unor indicatori cantitativi şi calitativi, este o acţiune care, în procesul elaborării conţinutului învăţămîntului se realizează :

— într-o primă fază — la o scară relativ restrînsă — concomitent cu aplicarea experimentală a proiectelor de planuri de învăţămînt şi a programelor şcolare, în această etapă evaluarea eficienţei permiţînd adecvarea mai deplină a conţinutului la scopurile urmărite ;

— într-o fază ulterioară — în momentul generalizării în întregul învăţămînt a conţinutului respectiv — eficienţa lui va fi studiată la scara întregii societăţi, criteriul esenţial fiind măsura în care el contribuie la realizarea scopurilor şi obiectivelor învăţămîntului nostru.

Pedagogia muncii integrate în procesul de învățămînt

COSTIN ȘTEFĂNESCU, dr. PETRE BĂRBULESCU, VALENTINA VIȘAN

cercetători științifici principali în Institutul de cercetări pedagogice

I. Educarea tinerelor generații pentru muncă socială utilă se identifică, în zilele noastre și în condițiile societății socialiste, cu însăși educarea acestora pentru viață, cu procesul educativ școlar în totalitatea sa.

Școala are îndatorirea să formeze — așa cum a arătat tovarășul Nicolae Ceaușescu — „oameni cu o înaltă pregătire științifică și tehnică, cu un larg orizont de cunoștințe generale, cu temeinice deprinderi pentru activitatea practică" [1].

Formarea deprinderilor pentru muncă productivă se înscrie — așadar — printre obiectivele fundamentale ale construcției capacităților de muncă.

Răspunzînd acestor obiective fundamentale, extinderea lucrărilor practice în planul de învățămînt în cursul anului școlar 1970—1971 este — în același timp — justificată de cerințele dezvoltării societății noastre socialiste.

Credem că printre cele mai importante realități sociale și direcții de dezvoltare a pregătirii pentru muncă productivă a tineretului de vîrstă școlară este necesar să înscriem :

1. Participarea tineretului de vîrstă școlară la activitatea socială utilă, ca mijloc de a asigura transformarea tineretului școlar din „în întregime consumator de bunuri și servicii", în „parțial producător de bunuri și servicii sociale și culturale", cu atît mai mult cu cît acest „în întregime consumator de bunuri și servicii" reprezintă peste 20% din populația țării, iar învățămîntul general și obligatoriu de 12 ani cu nivel de pregătire liceal, ce se va generaliza în deceniul următor, va ridica limita inferioară de vîrstă a absolventului pînă la 18 ani.

2. Cuprinderea în conceptul de „cultură generală" a ceea ce încă în prezent se mai denumește prin „cultură tehnică generală" — îndeosebi prin introducerea muncii ca obiect de învățămînt [2] — ca modalitatea de însușire a cunoștințelor și deprinderilor elementare pentru folosirea tehnicii și tehnologiilor curente din activitatea socială utilă [3] și din mediul tehnic al traiului material și spiritual.

3. Promovarea continuă a muncii ca principal mijloc de existență al fiecărui membru al societății, etalon al valorilor morale și estetice autentice și factor de bază al ansamblului de interrelații a căror esență este omul și umanitatea.

II. Față de aceste cîteva principale realități sociale și direcții ale dezvoltării învățămîntului, ne propunem să orientăm cercetarea pedagogică a educației prin activitate socială utilă și pentru activitate socială utilă, în raport cu următoarele aspecte ale dezvoltării științei și tehnicii, precum și ale mobilității profesionale :

1. Participarea mereu mai activă a științei ca forță de producție, prin creșterea ponderii cercetării științifice în realizarea producției materiale și scurtarea neîntreruptă a perioadei de traducere în tehnică și în tehnologie a rezultatelor cercetării științifice fundamentale și operaționale.

2. Transformarea profesiei într-una din modalitățile esențiale ale exprimării și realizării personalității umane ; dintr-o anumită calificare profesională, într-o exercitare și dezvoltare neîntreruptă a cunoștințelor, a deprinderilor, a intereselor și a aptitudinilor individului.

3. Desprinderea mereu mai accentuată a profesiilor de anumite ramuri de producție și de anumite locuri de muncă, drept consecință a automatizării tehnicii și matematizării tehnologiilor.

4. Încorporarea în „conținutul profesional" al unor profesii a „conținutului

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul al IX-lea al U.T.C.* Editura politică, București, 1971, p. 10.

[2] Mircea Maliță, *Munca productivă, factor primordial al educației.*

[3] Pentru unele precizări terminologice privind „munca social utilă" și „munca productivă", vezi studiul lui I. B. Pervin, în „Voprosî o priobșcenii școlnikov k proizvoditelnomu trudu", în „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, nr. 8/1967, p. 40-45.

profesional" al altor profesii înrudite (cu consecinţă postşcolară : reciclarea şi policalificarea), precum şi a unor profesii cu trunchi comun de pregătire generală tehnică şi tehnologică (cu consecinţă postşcolară : recalificarea), ca expresie atît a procesului complex de separare şi integrare a ştiinţelor de graniţă şi a interdisciplinarităţii, precum şi datorită industrializării tuturor activităţilor sociale utile (cele mai dinamice procese fiind industrializarea modernă a agriculturii tradiţionale şi dotarea cu mijloace de comunicaţie şi culturalizare la domiciliu) şi necesităţii introducerii criteriului de randament şi de eficienţă economică în toate domeniile de activitate socială utilă.

III. În abordarea temei de cercetare „Educaţia prin muncă şi pentru muncă" înscrisă în planul tematic al Institutului de cercetări pedagogice, ne-am propus ca, o dată cu observarea atentă a realităţilor şi tendinţelor la care ne-am referit, să ne sprijinim în constituirea ipotezei de cercetare pe următoarele elemente :

1. Pregătirea de bază pentru profesie (denumită de cele mai multe ori „educaţia profesională") să nu mai fie înţeleasă ca o activitate anumită desfăşurată într-o anumită şcoală, care să fiinţeze paralel cu şcoala generală, ci să constituie o parte integrantă a pregătirii generale a tineretului de vîrstă şcolară, unul din elementele principale ale educaţiei generale şcolare şi postşcolare.

2. În cadrul corelării prin şcoală a necesităţilor dezvoltării economiei naţionale cu dezvoltarea aptitudinilor, intereselor şi activităţilor fiecărui individ în parte, învăţămîntul de cultură generală are de răspuns la întrebări ca : să încorporeze activitatea de pregătire profesională care se desfăşoară în prezent prin ucenicie la locul de muncă[4] ? să dea o calificare pentru o anumită profesie[5] sau pentru un grup de profesii (sistem polivalent[6]) care să ofere absolventului doar bazele temeinice pentru orice profesiune viitoare, înzestrîndu-l cu un început de calificare pentru o anumită ramură modernă de activitate ? educaţia prin muncă trebuie înţeleasă ca muncă manuală, ca muncă productivă, sau ca înţelegere a procesel or tehnologice prin activitatea desfăşurată în interiorul producţiei şi al altor activităţi sociale utile ? munca, avînd un caracter social şi sădind în conştiinţa elevilor convingerea că toate valorile materiale şi spirituale se produc prin muncă, poate deveni un obiect de învăţămînt, în condiţiile realizării de către elevi a unor produse cu valoare de întrebuinţare social-utilă ?

3. Organizarea muncii productive în învăţămîntul de cultură generală, atît în prezent, cît şi în viitor, prin generalizarea în deceniul viitor a pregătirii de nivel liceal cu o durată de 12 ani, este necesar să se realizeze însuşind tradiţiile valoroase în acest domeniu ale şcolii româneşti şi realizările şcolilor din alte ţări, în forme socialiste de producţie şi activitate socială utilă, corespunzător organizării planificate a economiei noastre naţionale şi în conformitate cu elementele de bază ale acestei organizări, referitoare la dotarea şi întreţinerea bazei tehnice-materiale a producţiei, la aprovizionarea cu materii prime şi materiale, la calcularea normelor de producţie şi la stabilirea preţurilor, la desfacerea produselor şi folosirea veniturilor.

Aceste elemente, pe care am apreciat că este necesar să le aşezăm în constituirea ipotezei de cercetare, ne conduc spre o largă arie problematică pe care cercetarea pedagogică urmează să o examineze şi din care să ofere forului de decizie soluţii cu o amplă şi temeinică justificare ştiinţifică.

IV. În studierea muncii productive desfăşurate de elevi în interiorul procesului de învăţămînt, cercetarea noastră urmăreşte ca principal element referenţial condiţia specifică a elevului : vîrstă, sex, nivel şcolar de pregătire,

[4] Unii pedagogi consideră că învăţămîntul prin muncă nu înseamnă învăţămînt care să pregătească muncitori, ci constituie o parte esenţială a învăţămîntului mediu. Vezi, în acest sens : *A School Approach to Technology*, în „School Council Curriculum Buletin", ind. 1967, nr. 2, p. 14 şi urm.

[5] Pentru o succintă informare asupra teoriilor lui John Dewey şi Georg Kerschensteiner referitoare la munca practică în şcoală („şcoala muncii") vezi : *Curs de pedagogie generală*, sub redacţia prof. dr. doc. Stanciu Stoian, E.D.P., Bucureşti, 1961, p. 267 şi urm. De asemenea, F. Blattner şi J. Munch, studiul comparativ *L'insegnemento profesionale nel mondo*, Armando editare, Roma, 1965, p. 48 şi urm.

[6] Un studiu sintetic privind concepţiile unor pedagogi englezi asupra muncii productive în şcoală (punctul de vedere : învăţămîntul general nu trebuie să urmărească sarcini de pregătire profesională, ci să-i înarmeze pe elevi cu cunoştinţe şi deprinderi practice care să-i ajute să se orienteze în mai multe profesii) în studiul *Angliskie pedagoghi o sudbah trudovovo obucenia, autor* K. I. Salinova, în „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, nr. 1/1970, p. 107—117.

condiţii de efort, solicitarea psiho-fizică şi altele.

Cu mai bine de un secol în urmă, Marx observa că este necesar ca „îmbinarea timpurie a muncii productive cu învăţămîntul teoretic (să se facă) concomitent cu reglementarea strictă a timpului de lucru după vîrstă şi în raport cu alte măsuri de precauţie pentru ocrotirea copiilor" [7].

Avem, aşadar, de observat o gamă foarte largă de aspecte de la conţinutul şi metodica învăţămîntului în ansamblul său, pînă la protejarea elevilor împotriva accidentelor de muncă.

Consemnăm printre cele mai importante :

1. Necesitatea corelării muncii productive ca obiect de învăţămînt cu celelalte obiecte de învăţămînt [8] ; legătura dintre lucrările practice ale elevilor nu numai cu disciplinele existente, dar şi cu disciplinele pe care le impune ca : desenul tehnic (ca limbaj al gîndirii tehnice), introducerea în producţia industrială şi agricolă socialistă, tehnologia generală (cu studiul mijloacelor tehnice moderne de producţie), ergonomia, psihologia muncii, sociologie industrială, informatică, organizarea şi conducerea proceselor de muncă ş.a. ; reconsiderarea, pe baza încorporării muncii ca obiect de învăţămînt, nu numai a planurilor de învăţămînt, dar şi a conţinutului obiectelor predate, munca productivă fiind aptă să ofere, alături de alte surse, sugestii pentru eliminarea din actualul conţinut al învăţămîntului a ceea ce, eventual, a devenit inutil, precum şi resurse pentru ca, în acţiune, elevul să poată trece mult mai uşor de la învăţarea cunoştinţelor la descoperirea lor şi de la informaţie, la metode.

2. Necesitatea gradării activităţilor productive şi a activităţilor social-culturale desfăşurate de elevi, în cadrul unui proces continuu de pregătire pentru muncă fizică şi alte activităţi sociale utile ; această gradare să culmineze ca aport formativ în perioada de vîrstă cuprinsă între 14—18 ani, care deţine cel mai ridicat nivel de receptivitate faţă de însuşirea deprinderilor de muncă productivă şi a formării profesionale ; gradarea activităţilor productive să devină un criteriu al corelării obiectelor de învăţămînt pe ani de şcolarizare, precum şi de elaborare a tipurilor şi grupelor de activităţi practice obligatorii, la alegere din grupe stabile şi facultative.

3. Încorporarea lucrărilor practice desfăşurate atît în cadrul activităţii de muncă productivă, cît şi în cadrul activităţii din laboratoarele de fizică, de chimie, de biologie ş.a. într-un proces de dezvoltare a gîndirii tehnice, a spiritului de soluţie-iniţiativă şi a spiritului practic-utilitar.

4. Realizarea transferului posibil şi necesar al deprinderilor de muncă productivă din şcoală în lucrări domestice (folosirea aparatelor şi mijloacelor moderne de culturalizare la domiciliu, tapisat, zugrăvit, vopsit, lăcuit, confecţionat mobilă, întreţinerea locuinţei, reparaţii la instalaţiile electrice şi de apă curentă ş.a.), din atelierul şcolar, în arta aplicată (desen tehnic, pictură şi sculptură decorativă, olărit, colorat textile şi lemn etc.).

5. Conducerea elevului de la cunoaşterea producţiei ca proces prin însuşirea fazelor şi operaţiilor principale de lucru (concepţie, proiectare cu schiţe, desen şi scheme, alegerea materialului şi a echipamentului tehnic de lucru, analiza materialelor şi a costurilor, executarea şi analiza producţiei) pînă la înţelegerea organizării şi conducerii marii producţii socialiste, de la înţelegerea activităţii sale productive ca proces tehnic pînă la înţelegerea acesteia ca proces economic şi social ; de la simpla observare a producţiei pînă la asumarea responsabilităţii execuţiei ; de la educaţia producţiei la educaţia consumului, a bunei gospodăriri nu numai a consumului de materii prime, materiale şi utilaje, ci şi a veniturilor personale, a bunurilor materiale şi a serviciilor socio-culturale, precum şi a fondului de timp de producţie şi de timp liber.

6. Organizarea muncii productive nu numai ca mijloc de formare a deprinderilor de activităţi practice, ci şi ca mijloc de cunoaştere, de însuşire şi dezvoltare în procesul muncii fizice a spiritului de cercetare (dezvoltarea spiritului de observare, a simţului formelor, proporţiilor, orientării, preciziei, precum şi al lansării ipotezelor, cîntăririi soluţiilor şi luarea deciziilor).

7. Studierea organizării activităţii productive, pornind de la convingerea că

[7] K. Marx, *Despre educaţie şi învăţămînt*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1960.

[8] Vezi studiul : *Comparative, Dats and Determinants of Curriculum developpement*, de A. R. Pemberton, în „Practical Education", december 1967, vol. 65, p. 79.

elevului îi este util să se integreze ca elev în ecologia socio-economică şi nu să fie absorbit riguros de aceasta după absolvire ; astfel, în mediul rural nu este necesar să-i orientăm pe toţi elevii spre agricultură ; de asemenea, să studiem activităţile practice din învăţămîntul general viitor, generalizat pe 12 ani de studiu, cu convingerea că acestea sînt necesare nu numai celor ce vor intra complet în activitatea socială utilă, ci mai ales celor care vor urma studii superioare.

8. Studierea influenţei educative a mediului muncii, lucrului în echipă, dialecticii răspunderii colective şi individuale ; cunoaşterea nemijlocită în mediul uceniciei a „rolurilor" şi a „statusurilor" socio-profesionale, a cerinţelor de efort fizic şi intelectual al profesiilor, a veniturilor, a condiţiilor de muncă, a valorii banului muncit ş.a. ; integrarea elevului în economia localităţii rezidenţiale, a regiunii şi a întregii ţări.

9. Studierea metodelor active de predare (cooperare, teoria jocurilor, a situaţiilor probabile, lucru în echipă pe faze şi procese de producţie), precum şi a formelor celor mai potrivite de organizare a muncii productive — inclusiv a atelierelor şcolare — cu convingerea că de aspectele formative e necesar să se ocupe şcoala, iar de aspectele tehnice-organizatorice (utilaje, remunerare, stabilirea preţului de cost şi desfacerea produselor) să se ocupe, în principal, întreprinderile şi instituţiile.

10. Realizarea unui sistem de activitate productivă unitar în obiective şi conţinut educativ, dar diversificat ca forme şi activităţi [9] (zi săptămînală de producţie, activitate practică alternată cu cursurile teoretice pe perioade (săptămîni, trimestru sau chiar ani şcolari), activitate bloc la început (open-on) sau sfîrşit (end-on) de an şcolar etc. ; de asemenea, corelarea activităţii de muncă productivă desfăşurată în cadrul procesului instructiv-educativ cu activitatea extraşcolare, în cercuri tehnice ş.a.).

11.Studiul docimologic asupra muncii ca obiect de învăţămînt : sistem de evaluare a randamentului şcolar (atît prin rezultatele concrete ale activităţii practice desfăşurate de elev, cît şi ale nivelului deprinderilor, ale gradului lor de transfer şi ale gîndirii tehnice-practice a elevilor) notare, clasificare, stimulare ş.a. care — totodată — să asigure pentru elev trecerea dintr-un sistem de evaluare a muncii de învăţătură prin note la sistemul de evaluare a activităţilor sociale utile prin normă de producţie, rezultate ale muncii şi remunerare.

12. Încorporarea în activităţile practice productive a studiului aptitudinal şi al orientării şcolare şi profesionale a elevilor [10] ; trecerea de la „ce vrei să te faci" la „ce poţi să devii" ; atragerea şi educarea familiilor elevilor pentru convergenţă de acţiune în orientarea şcolar-profesională a elevilor.

13. Elaborarea normelor de protecţia şi tehnica securităţii muncii, de însuşire a acestora de către elevi şi asigurarea condiţiilor de lucru cu respectarea acestor norme ; evitarea locurilor cu noxe şi a mediilor de lucru cu influenţă dăunătoare asupra dezvoltării copiilor şi a tineretului şcolar.

14. Pregătirea cadrelor didactice pentru obiectul de învăţămînt „munca productivă", profesori cu aceeaşi pregătire pedagogică pe care o presupune, de pildă, şi pregătirea profesorului de istorie sau de matematică, cu acelaşi statut profesional cu al întregului personal didactic, absolvenţi ai unor institute de învăţămînt superior.

V. Metodologic, colectivul de cercetare [11] şi-a propus să organizeze în etape

[9] Pentru varietatea formelor de organizare a muncii productive în învăţămînt — spre exemplu — studiul comparativ : *Trudovoe vospitanie i politehniceskoie obucenie v stranah socializma*, Moskva, 1963; de asemenea în „Technical education and industrial training" nr. 6, June, 1969, p. 219 şi urm., studiul Binary, în care se prezintă sistemul binar din 1965 al lui Anthng Clasland.

[10] Amintim comunicarea *Orientarea şcolară şi educaţia prin muncă*, de Mihai Ghivirigă, prezentată la simpozionul „Educaţia prin şi pentru muncă", Bucureşti, 7—8 sep. 1970, reţinînd ideea că atît orientarea profesională, cît şi educaţia prin muncă sînt „forme ale educaţiei pentru muncă". Pentru explorare aptitudinală a elevilor, semnalăm cele două tipuri de laborator-atelier (exploratory laboratory şi job performance laboratories), prezentate în studiul lui J. C. Alson, *Formes and factors producing change in industrial-education facilities scheel shop*, An. ARBOR, Wich. vol. 28, nr. 8, aprilie, 1969, p. 86—90.

[11] Cercetarea în judeţul Teleorman se efectuează de către un colectiv al Institutului de cercetări pedagogice alcătuit din semnatarii acestui articol (consultant ştiinţific: conf. univ. dr. George Văideanu) şi un colectiv al Inspectoratului şcolar al jud. Teleorman alcătuit din Fernand Chirea, inspector general, Ivan Petrică, inspector şef, Mitică Tănase şi Andriţoiu Nicolae inspectori; de asemenea din fiecare şcoală şi liceu de cultură generală participă cîte doi colegi profesori care îndeplinesc sarcini de cercetare-experiment.

succesive un studiu constatativ în anul școlar 1970/1971 al lucrărilor practice desfășurate de elevii din învățămîntul general dintr-un județ și un studiu experimental cu un număr restrîns de școli din același teritoriu, începînd cu anul școlar 1971/1972.

Pentru prima etapă (studiul constatărilor premergătoare experimentării) s-au organizat concomitent următoarele :

1. O acțiune de înregistrare a activităților tehnico-productive din școlile generale și liceele de cultură generală (din cadrul procesului instructiv-educativ și din activitatea în cercuri tehnice extrașcolare), a dotării tehnice și încadrării cu personal didactic, a profilului de producție, a activităților desfășurate și a producției realizate — valorificate.

2. Studiul încadrării muncii ca obiect de învățămînt [12] (locul ei în planul de învățămînt, propuneri pentru planuri și programe de învățămînt, manuale, metode și procedee de pregătire tehnico-productivă).

3. Studiu orientativ al mediului socio-economic actual al județului Teleorman (și al ocupațiilor și îndeletnicirilor tradiționale), înregistrarea potențialului tehnic-local de dezvoltare a muncii productive a elevilor în activități industriale, agricolă și în sistemul serviciilor socio-culturale, precum și a nivelului educativ prin muncă în mediul familial al elevilor.

Studiul profilurilor profesiilor în mediul sătesc, ca urmare a procesului ritmic și planificat de urbanizare. În acest sens apar evidente trei categorii de profesii în mediul rural : profesii legate de mecanizarea și modernizarea agriculturii (creșterea industrială a animalelor, irigațiile, chimizarea) profesii legate de prelucrarea produselor agricole cu mijloacele mecanizate și automatizate (industria conservelor, prepararea produselor lactate), profesii legate de valorificarea resurselor naturale (împletituri de nuiele și răchită, mobilă).

Procesul de urbanizare a mediului rural determină apariția unor ocupații nerurale, dar necesare menținerii vieții satului în ritmul prefacerilor sociale obiective. În rîndul acestora se înscriu profesiile legate de industria locală, de construcții, transporturi, comerț, învățămînt, cultură și asistență socială, care au devenit specifice datorită politicii de industrializare a tuturor regiunilor și zonelor geografice ale țării. Aceste sectoare de activitate absorb în primul rînd populația rurală eliberată datorită creșterii productivității muncii în agricultură în condițiile modernizării agriculturii.

4. Studiul pentru elaborarea instrumentelor de evaluare a randamentului școlar în domeniul muncii productive.

Pentru cea de-a doua etapă (acțiune de începere a experimentului în anul școlar 1971/1972) se elaborează un proiect de experiment care urmează să fie aprobat de Ministerul Învățămîntului.

Întreaga cercetare-experiment este susținută de o intensă activitate de documentare-informare a cadrelor didactice din județ (a fost difuzată o amplă listă de recomandare bibliografică, iar în prezent se află în pregătire un caiet documentar cu tema „Munca — obiect de învățămînt") ; s-au organizat și se vor desfășura dezbateri, schimburi de experiență și o sesiune a cadrelor didactice din județ cu referate de susținere a soluțiilor preconizate de cadrele didactice.

Menționăm interesul deosebit și sprijinul de care se bucură întreaga acțiune din partea Comitetului județean de partid și a Consiliului popular al județului Teleorman.

VI. Pedagogia muncii integrate în procesul de învățămînt din țara noastră — ramură teoretic-operațională a științelor pedagogice — se constituie în plină acțiune de dezvoltare și modernizare a învățămîntului nostru, în ritmul și condițiile impuse de aceste tendințe : pe de o parte, prin studiul acțiunilor întreprinse în școli de Ministerul Învățămîntului, iar pe de altă parte, propunînd ministerului soluții de justificare științifică spre a fi introduse în procesul de învățămînt. Această dublă și simultană preocupare a elaborării unei pedagogii a activității social-utile a elevilor, realizată în interiorul procesului instructiv-educativ și la partea esențială componentă a acestui proces, impune atît o permanentă dezbatere a ariei sale problematice, cît și o amplă lansare în domeniul nelimitat al inițiativelor și acțiunii. Este, în fapt, ceea ce — cu toată sumara atacare a problemelor — își propune acest articol.

[12] Studiul comparativ *Pregătirea practică a elevilor din școala generală și liceu* pe 12 țări cu învățămînt dezvoltat a fost efectuat de colectivul de pedagogie comparată al Institutului de cercetări pedagogice alcătuit din V. Iliescu, Ana Maria Ichim, V. Nicolescu și N. Săcăliș (la sectorul de documentare al Institutului).

Perfecționarea învățămîntului și taxonomia obiectivelor învățămîntului

EMILIAN DIMITRIU

1. În cuvîntarea la Plenara C.C. al P.C.R. din 10—11 februarie 1971, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat progresele înregistrate pe calea perfecționării învățămîntului și totodată a arătat că „mai sînt multe lucruri de făcut în acest domeniu și, de altfel, cred că nu o să putem spune niciodată că am ajuns la perfecțiune. În toate țările lumii, atît capitaliste, cît și socialiste — problemele învățămîntului fac obiectul unor studii și perfecționări continue. Noi avem datoria să ținem seama de experiența mondială și să folosim tot ceea ce are ea mai bun și se potrivește condițiilor noastre" [1].

Considerăm că elaborarea și realizarea măsurilor de sporire calitativă a învățămîntului trebuie să se efectueze în lumina concepției tehnologice despre sistemul de instruire-educare. După cum se știe, K. Marx a depășit înțelegerea obiectuală și instrumentală a tehnicii, punînd bazele unei teorii acționale a acesteia. El a marcat caracteristicile esențiale ale acțiunii umane tehnologice (raționalitatea, eficiența, stăpînirea de către om a acțunii), acordînd prioritate subiectului, agentului văzut în complexul relațiilor umane. Domeniul tehnologiei — spunea A. Gramsci — acoperă întreg domeniul „cunoaștere-acțiune". Pornind de la această concepție se poate considera, într-o primă formulare, că tehnologia raportată la învățămînt cuprinde ansamblul metodelor, materialelor, echipamentului și dispozitivelor logistice folosite în procesul instruirii-educării și în scopul optimizării acestuia.

2. Garanția obținerii randamentului în amintitul proces este ca tehnologia pe care o folosește să corespundă celui mai înalt grad de raționalitate a tehnologiei utilizate în principalele domenii ale activității contemporane și în perspectiva devenirii lor. Mijloacele audio-vizuale, laboratoarele lingvistice, mașinile „de învățat", au fost pe drept cuvînt numite „auxiliare" didactice, fiindcă potențialitatea lor nu poate fi epuizată decît dacă există o tehnologie întemeiată pe științele comportamentului uman, capabilă să integreze comportamentul într-o înțelegere globală tehnologică a procesului educațional. Această înțelegere își are, deci, originea în învățătura marxistă, în dezvoltarea recentă a științelor despre comportamentul uman și în exigențele, încă mai recente, ale integrării teoriilor și metodelor științelor, în interdisciplinaritate. Potrivit ei, un program didactic este un ansamblu de procedee : 1. suficient detaliate pentru a fi reproduse ; 2. în stare să producă în elev capacități determinate și controlabile ; 3. elaborate într-o manieră empirică-științifică în cadrul ciclului : a. formularea obiectivelor ; b. trecerea la acțiune pentru a le realiza ; c. verificarea dacă au fost realizate ; d. reaprecierea situației și întoarcerea din nou la a.

Conceptul de tehnologie didactică trebuie să permită, pe de o parte, o mare suplețe în cercetarea principiilor ce urmează a fi folosite în construcția metodologiei didactice și, pe de altă parte, să îmbrățișeze toate componentele sistemului școlar și toate fazele procesului instructiv-educativ care realizează acest proces. Deci, suplețea și globalitatea sînt caracteristicile esențiale ale concepției tehnologice în învățămînt [3]. Este vorba de globalitate, în primul rînd, în sensul oglindirii în conceptul de tehnologie a notelor esențiale ale acțiunii didactice sistematice. Astfel, *prin tehnologie vom înțelege unitatea procesuală : scop-metode, mijloace-verificarea rezultatelor* [4].

3. Logica perfecționării învățămîntului se desfășoară în lumina idealului educațional (nucleu de orientare și reglare), care reprezintă modelul teoretic al tehnologiei educaționale optimale pentru o epocă dată, după cum obiectivele ce decurg din el reprezintă modele operative tehnologice. Teoria obiectivelor educaționale trebuie să cuprindă ceea ce știm despre individ (predispozițiile, complexa sa capacitate) și grup, ceea ce este necesar să devină și cum poate deveni, metodele de formare și evaluare, în orizontul exigențelor dezvoltării sociale.

În acest spirit, documentele de partid și de stat cu privire la educație și învățămînt conțin un cadru de dezvoltare, o expunere judicioasă a marilor obiective. În Raportul la cel de-al X-lea Congres al P.C.R., tovarășul Nicolae

Ceauşescu relevă tocmai aceste obiective : *„În concepţia noastră, educaţia comunistă, conştiinţa socialistă implică atît cunoaşterea temeinică a ceea ce este valoros în domeniul culturii, ştiinţei, tehnicii contemporane, stăpînirea deplină a profesiei, cît şi însuşirea concepţiei despre lume şi societate a partidului nostru — materialismul dialectic şi istoric — formarea unei atitudini cetăţeneşti înaintate"* [5]. Pornind de la aceste linii directoare, pedagogia are sarcina de a elabora taxonomia obiectivelor educaţionale generale, iar în funcţie de ea, de specificul psihologic al diferitelor vîrste şi de logica diferitelor ştiinţe, taxonomii adecvate treptelor şi disciplinelor de învăţămînt. Încercările întreprinse pînă acum în acest domeniu în ţara noastră, ca şi în multe alte ţări sînt vagi sau limitate ; termeni ca : „a se adapta", „a fi cinstit" sau chiar termenii care se referă la procesele cognitive („a recunoaşte", „a înţelege", „a asimila" etc.) cu greu se pot corela cu procesul predării-învăţării. Se impune ca *taxonomia obiectivelor să fie un sistem de clasificare educaţional-logic-psihologic al comportamentelor pe care îşi propune să le formeze instruirea-educarea, căile şi modalităţile prin care elevii gîndesc, simt, acţionează, ca urmare a participării la procesul de învăţămînt. În acest sens, obiectivele sînt termeni de referinţă pentru acţiunea didactică şi evaluare, rezultate dorite aşteptate.*

4. *Principalele principii călăuzitoare în elaborarea unei asemenea taxonomii sînt :*

a. — Să ţină seama de exigenţele dezvoltării societăţii socialiste şi a omenirii, în general (problemele ce vor solicita pe cei care astăzi se află încă pe băncile şcolii ; împrejurările cele mai favorabile realizării de sine şi dăruirii cauzei comune ; factorii contingent-critici ai dezvoltării).

b. — Să existe posibilitatea validării sale prin demonstrarea consistenţei cu punctele de vedere teoretice ilustrate de cercetare în domeniul pe care îşi propune să-l ordoneze, cu actuala înţelegere a fenomenelor psihice şi a acţiunii didactice.

c. — Ordinea termenilor să corespundă ordinii reale, esenţei, relaţiilor fundamentale ale fenomenelor desemnate prin termeni şi să se înscrie într-un continuum cu o ierarhie bine precizată.

d. — Să formuleze obiectivele în termeni comportamentali ce pot fi observaţi, descrişi, deci clasificaţi. Nici vorbă, nu orice comportament poate fi algoritmizat ; unele comportamente sînt observabile, dar nu (încă) măsurabile, dar majoritatea sînt şi observabile şi măsurabile. Astăzi, acţiunii educaţionale i se cere operativitate şi suplete, fermitate şi precizie. Omul de ştiinţă şi educatorul trebuie să gîndească în termeni de acţiune cît mai verificabili. Educarea înseamnă creştere şi dezvoltare, achiziţie şi mai ales construcţie. „A educa" înseamnă a organiza relaţiile dintre comportament şi consecinţele sale, a da anumite forme comportamentului. Primul demers al pedagogiei ştiinţifice este definirea comportamentului pe care, în final, elevul — prin efort sistematic, sub îndrumarea educatorului — îl va instala în sine. În acest fel, poate fi depăşit conflictul dintre „obiectiv" şi „subiectiv", dintre structura logică a cunoştinţei şi procesul de cunoaştere-motivare, dintre conţinut şi metodă. Cînd punem problema schimbării unui comportament se ridică cu precădere următoarele întrebări : ce comportament vrem să formăm ? ce întăriri putem folosi (materia de învăţămînt, educatorul etc.) ? ce condiţii deja existente sînt utilizabile pentru a trece în viaţă un program de instruire progresiv, care, prin aproximări succesive, duce la forma finală a comportamentului dorit ? cum trebuie programate materiile pentru a întreţine comportarea eficace ? Deci, nu ne putem limita la condiţiile observate, ci să arătăm, ori de cîte ori putem, variabilele independente a căror funcţie este comportamentul. În mod esenţial se pune, deci, problema întăririi formei comportamentului, nu numai a rezultatelor sale [6].

e. — Să fie nu numai descriptivă, ci explicativă şi metodologică (în sensul conducerii acţiunii de formare şi al evaluării).

f. — Să respecte principiul de la simplu la complex, de la concret la abstract.

g. — Să cuprindă definiţia categoriei, exemple din diferite discipline, discutarea problemelor testării obiectivelor din categorie, exemple de testarea obiectivelor.

h. — Să fie conştientizată de educator, care va acţiona conform ei.

Principiile de mai sus se referă, deci, la : *esenţialitate, consistenţă, prospectivitate, observabilitate, operaţionalitate, exemplaritate, gradare, comunicabilitate, conştientizare.*

5. În ceea ce priveşte *multipla valoare pentru educatori şi cercetare a taxonomiei astfel concepute*, trebuie să arătăm că :

a. — Face posibilă analiza strict ştiinţifică a sistemului de învăţămînt. Fie că este vorba de studierea structurii şcolii ca sistem (G. E. Jensen), de înţelegerea şcolii ca instituţie (A. Etzioni), sau de analiza parametrilor organizaţionali ai sistemului şcolar (D. Katz, R. L. Kahn), ori de prospectarea învăţămîntului şi de evaluarea lui, întotdeauna obiectivele sînt termeni principali de referinţă sau elemente prioritare. Este necesar să distingem şi în acelaşi timp să corelăm obiectivele pe care sistemul de învăţămînt trebuie să le satisfacă în vederea optimizării sale, de obiectivele pe care este chemat să le realizeze în subiecţii procesului instructiv-educativ. Şcoala urmăreşte să schimbe omul şi pentru aceasta are obligaţia să se schimbe mereu pe ea însăşi, pentru a corespunde schimbării pe care şi-o propune. Analiza ce duce la decizii de progres trebuie să considere şcoala, deopotrivă, ca : instituţie istorică, în slujba unor beneficiari, formă a organizării sociale, cîmp de experienţă pentru acţiunea socială, instituţie auto-administrată, o întreprindere, o organizaţie în cadrul unei planificări politice-economice-culturale, centru de educaţie permanentă, lăcaş al ştiinţei şi cercetării [7].

b. — Stimulează gîndirea asupra problemelor educaţionale, oferind cercetării un sistem unic, concis, operaţional.

c. — Favorizează economicitatea eforturilor cadrelor didactice prin selectarea unei tehnologii eficace şi prin beneficiile pe care le aduce amploarea vederilor lor teoretice.

d. — Creează posibilitatea de control al fenomenelor ce au loc în predare-învăţare, facilitează atitudinea ştiinţifică, experimentul mintal la cadrele didactice.

După cum se ştie, teoria predării a fost neglijată mai ales fiindcă predarea a fost considerată artă, nu ştiinţă, iar teoriile învăţării şi-au dovedit insuficienţa în organizarea şi buna conducere a acţiunii didactice (E. R. Hilgard avertizează că „nu este surprinzător ca cineva care cere un sfat de la teoreticienii învăţării să rămînă un dezamăgit") [8]. Predarea poate fi caracterizată ca o activitate al cărei scop este realizarea învăţării, dar aceasta nu răspunde la întrebările : ce fel de învăţare intenţionez să provoc ? în ce constă asemenea învăţare ? cum voi proceda pentru a se realiza ? Cercetările privind predarea s-au concentrat, multă vreme, asupra micilor grupuri şi a stilurilor de a conduce ale profesorului. Se întocmeau liste lungi de variabile care, atunci cînd erau izolate şi cercetate, făceau situaţia experimentală neadecvată celor ce se întîmplau în clasă. Astăzi s-a făcut un pas înainte şi se propune constituirea teoriilor predării potrivit cu tipurile de activitate a profesorului (explicare, demonstrare etc.), cu obiectivele, componentele şi teoriile învăţării, subliniindu-se că nu poate exista o singură teorie pentru toate felurile de predare, o teorie care să includă toate obiectivele, să acopere toate componentele şi să satisfacă toate teoriile învăţării. Predarea depinde, în primul rînd, de natura obiectivului educaţional. Pornind de la aceasta, educatorul va alege tipul său de activitate, componenta adecvată a învăţării şi apoi teoria-explicativă a învăţării. De pildă, la o lecţie se impune obiectivul „abilitatea de extrapolare", apoi se selectează, pornind de la el, activitatea de explicare pe care o va exercita profesorul şi, în acest caz, componenta procesului de învăţare va fi cea perceptivă, iar teoria învăţării — restructurarea cognitivă [9].

Situaţia din clasă (predare-învăţare) poate fi reprezentată în felul următor :

Există deci :

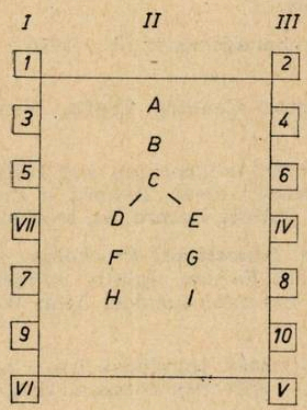
— *7 grupe de variabile :* (asociate cu nivelul calitativ al învăţării de către un individ într-o situaţie de grupă)

I. caracteristicile profesorului, II. activitatea de predare, III. caracteristicile mediului, IV. caracteristicile elevului, V. materia de învăţămînt, VI. caracteristicile de grupă, VII. forţe exterioare (afectînd elevii sau întreaga situaţie).

— *10 procedee de instruire* (care sînt strîns legate de variabilele predării — mai ales I, II, III)

1. clasifică obiectivele, 2. motivează pe elevi, 3. furnizează modelul, 4. organizează logic şi psihologic materia de învăţămînt, 5. călăuzesc încercările iniţiale, 6. execută practic, 7. prevăd exerciţii pentru diferenţe individuale, 8. evaluează, corectează, îndrumă, 9. solicită memoria, 10. sprijină în situaţii noi.

— *învăţarea cu scop premeditat*



Schema funcţională de mai sus încearcă să explice relaţiile funcţionale între variabilele independente (I—VII) şi variabila dependentă (eficienţa învăţării), care la rîndul ei trebuie confruntată, coroborată, în primul rînd, cu obiectivele educative ; procesele intermediare cuprind A—I[10]. Lecţia poate fi considerată ca o mulţime de acţiuni şi comportamente corespunzătoare, organizate într-un mod adecvat satisfacerii unor obiective şi trebuinţe. Altfel spus, lecţia este un sistem de activitate deschis faţă de mediul social-cultural, care îşi propune să fie în echilibru dinamic faţă de acesta, urmînd o „programare" şi ascultînd de imperativele productivităţii şi eficacităţii. În vederea realizării echilibrului, lecţia : 1. îşi *propune* realizarea unor obiective conjuncte de randament, productive şi creative, 2. prin *folosirea* de către întregul grup participant a metodelor şi mijloacelor impuse

A. fixează ţelul, B. judecă situaţia, C. încearcă să atingă ţelul, D. confirmă reacţia, E. nu confirmă reacţia, F. atinge ţelul, G. nu atinge ţelul, H. obţine succes, I. încearcă frustrare.

de logica diverselor ştiinţe, domenii de activitate şi de particularităţile psihice ale elevilor, 3. sub *conducerea* unui educator, care se manifestă, faţă cu acţiunea didactică, ca experimentalist (în bunul sens dat termenului de Claude Bernard), 4. într-o *atmosferă socială* congruentă şi cooperatoare. În lumina unei asemenea înţelegeri a lecţiei, principiile didactice călăuzitoare ar fi : convergenţa scopurilor, cunoaşterea reciprocă eficientă, acţiunea în cooperare, satisfacerea cîmpului energetic al grupului, colinearitatea acţională, finalizarea acţiunii şi marcarea progreselor.

* * *

Elaborarea taxonomiei obiectivelor generale ale învăţămîntului şi a taxonomiilor pe nivele şi discipline reprezintă o necesitate primordială şi satisfacerea ei necesită efort interdisciplinar, contribuţia oamenilor de ştiinţă de cele mai diferite specialităţi, sub îndrumarea pedagogilor. Şi nu numai a oamenilor de ştiinţă, ci şi a cadrelor didactice, a opiniei publice, care manifestă vital interes pentru discutarea problemelor educaţionale. Această discuţie la scară largă constituie prin ea însăşi un progres educativ considerabil. Meditînd asupra educaţiei, societatea se educă, conştientizează deplin problemele pe care le ridică dezvoltarea generală, nu numai economică, ci şi socială, culturală, umană, îşi fortifică responsabilitatea. Cu atît mai mult în societatea noastră socialistă, unde participarea maselor la deliberare şi decizie este expresia democratismului integral [11].

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUŞESCU — *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R.* din 10—11 februarie 1971, „Scînteia", anul XL, nr. 8696, 13 februarie 1971, p. 3.

2. Vezi şi PH. COOMBS — *La crise mondiale de l'éducation*, PUF, Paris, 1967, p. 164.

3. M. MANACORDA — *Contenu, méthodes et technologie de l'éducation*, Colloque européen UNESCO, *Education et developpement scientifique, économique et social*, Paris, 27—30 dec. 1968.

4. Vezi E. DIMITRIU — *Idealul educaţional şi tehnologia învăţămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1970.

5. NICOLAE CEAUŞESCU — *Raport la Congresul al X-lea al P.C.R.*, în *Congresul al X-lea al P.C.R.*, Editura politică, Bucureşti, 1969, p. 71.

6. B. F. SKINNER — *La révolution scientifique de l'enseignement*, trad. par A. Richelle, Bruxelles, Dessart, 1968.

7. H. FROMMBERGER — *Schul-management*, în „Schul-management" nr. 1/1970.

8. E. R. HILGARD — *Theories of Learning*, Appleton Century Crofts, New-York, 1956, II edition, p. 495.

9. N. L. GAGE — *Theories of Teaching*, în *Theories of Learning and Instruction*, ed. E. R. Hilgard, Chicago NSSE, 1964 ; Toward a Cognitive Theory of Teaching, Teachers College Record, 64, february 1964.

10. H. K. KLAUSMEIER, W. GOODWIN — *Learning and human abilities. Educational Psychology*, Second edition, A Harper International Edition. Jointly published by Harper and Row, New-York, Evanston-London, John Weatherhill, Inc., Tokyo, 1966.

11. B. S. BLOOM şi colab. — *Taxonomy of Educational Obiectives*, Handbook I — Cognitive Domain, 1965 şi Handbook II — Affective Domain, 1964, David Mc. Kay Company, New York.

Considerații pe marginea claselor speciale cu profil matematic

ILIE ILASIEVICI
prof. gr. I la Liceul „Gh. Lazăr", București

1. NECESITATEA CLASELOR SPECIALE CU PROFIL MATEMATIC

Pentru pregătirea tineretului cu aptitudini și interese deosebite pentru matematică s-au organizat pe lîngă unele licee, clase speciale cu profil matematic. La Liceul „Gh. Lazăr" din București, existînd de mai mulți ani astfel de clase speciale, s-a acumulat o experiență și se pot face o serie de considerații pe marginea acestor clase.

În clasele cu profil matematic *se poate* asigura o pregătire matematică temeinică la un nivel corespunzător. Elevii acestor clase pot fi îndrumați foarte ușor către toate secțiile învățămîntului politehnic și universitar, conform înclinațiilor și dorințelor lor.

În astfel de clase *există o atmosferă de studiu* și o emulație firească. Alături de asigurarea unui nivel mai înalt de cultură matematică, acestor elevi li se pot crea condiții mai ample de informare și documentare științifică de specialitate. Pe tărîm educativ se realizează o atmosferă de lucru temeinic, unde materia de specialitate se clădește pe un fond de serioasă cultură generală. Aceste cîteva considerații conduc la concluzia firească că astfel de clase sînt necesare în condițiile actuale, cînd matematica a pătruns în numeroase domenii importante ale cunoașterii și ale vieții practice.

2. SELECȚIONAREA ELEVILOR PENTRU ACESTE CLASE

În prezent, singurul criteriu de selecționare a elevilor pentru aceste clase este *media* la matematică și la fizică din clasa precedentă. Consider că ar fi nimerit ca selecționarea elevilor pentru aceste clase să reflecte cît mai aproape de realitate toate calitățile elevului. Datorită criteriului mecanic de selecționare existent la ora actuală se constată pe parcursul anilor, unele aspecte negative. Se ivesc cazuri de rămînere în urmă la matematică și la alte obiecte față de nucleul principal al clasei. În această situație, elevul trebuie să muncească de două ori mai mult decît majoritatea colegilor sau să se transfere la o clasă reală obișnuită. De asemenea, se constată că unii elevi manifestă mai puțină pasiune pentru matematică în decursul celor trei ani de studiu, iar pentru alți elevi olimpiadele de matematică devin o simplă obligație formală. Este un fapt cunoscut că spre facultățile de matematică nu se îndreaptă decît un număr redus de elevi din aceste clase, iar restul elevilor sînt atrași spre diferite secții ale învățămîntului tehnic superior. Deci, realitatea ne obligă să privim aceste clase nu ca o pepinieră de matematicieni, ci ca o clasă specială cu profil matematic *pentru toate sectoarele de activitate unde a pătruns matematica.* Clasele cu profil matematic vor trebui să funcționeze și după înființarea claselor cu profil diferențiat încă din anul I. Experiența confirmă că în clasele cu profil matematic se asigură valorificarea tuturor potențelor elevilor cu înclinații deosebite pentru matematică și pentru alte domenii de activitate unde matematica este un instrument principal de cercetare sau de aplicare.

Deci, în problema selecționării elevilor pentru aceste clase se impune o lărgire a formelor de testare a capacităților elevului. Îmi permit să sugerez două forme de depistare a aptitudinilor și înclinațiilor elevilor: fie o discuție cu un colectiv de profesori de matematică și cu psihologul școlar, fie o selecție pe baza unui chestionar întocmit. În acest fel s-ar înlătura decalajul care se creează între o parte din elevii acestor clase în decursul anilor de studiu, așa cum s-a arătat mai sus.

3. CONŢINUTUL PROGRAMEI DE MATEMATICĂ ŞI UNELE CONSIDERAŢII METODICE

Obiectivul principal al învăţămîntului matematic la aceste clase trebuie să fie dublu : să se asimileze un minim de cunoştinţe matematice obligatoriu şi să se dezvolte cît mai mult potenţialul matematic al fiecărui elev. Acest dublu obiectiv se poate realiza *printr-o programă minimală* (de obicei cea a secţiei reale) la care se adaugă *o programă specială* (aşa cum este în prezent). Aceasta în ceea ce priveşte prima latură — *cunoştinţele matematice* —, iar în ceea ce priveşte a doua latură — *formarea matematică* — a elevilor este necesar să se indice orientativ cîteva calităţi şi procedee de formare a educaţiei matematice. Desigur, problema alegerii conţinutului matematic este oarecum conturată în proiectele de programă pentru clasele reale care s-au publicat în „Gazeta matematică" seria A, nr. 11/1970. Consider că această programă minimală corespunde cerinţelor actuale pe o perioadă de 10—15 ani. Pentru programa specială este necesar să se enumere o serie de teme care să fie axate pe conţinutul modern al matematicii, precum şi pe latura aplicativă a matematicii. Îmi permit să sugerez cîteva teme speciale ca : noţiuni de algebra mulţimilor şi algebra propoziţiilor ; calcul numeric (aproximarea numerelor, interpolare, calcul aproximativ al integralelor) ; elemente de programare ; seria Taylor, integrale curbilinii ; integrale duble etc. Este necesar, consider eu, ca temele indicate în programa specială să aibă un caracter facultativ atît pentru elev, cît şi pentru profesor, aşa cum de regulă se practică în cele mai multe ţări.

Printre trăsăturile principale ale educaţiei matematice a elevilor se pot aminti următoarele : facultatea de a abstractiza ; capacitatea de a matematiza o situaţie concretă ; descoperirea conexiunilor matematice ; priceperea de a rezolva diverse probleme ; priceperea de a particulariza şi de a generaliza unele probleme etc.

Pentru formarea acestor trăsături matematice la elevii din clasele speciale, consider că este necesar să se folosească procedee de predare variate, specifice disciplinelor matematice şi o metodică oarecum specifică de predare a definiţiilor, a teoremelor şi a aplicaţiilor matematice.

Consider că pentru predarea definiţiilor este necesară o examinare atentă a unor situaţii diverse, în care noţiunea ce urmează să fie extrasă să aibă un suport intuitiv, iar mai tîrziu, unele definiţii se vor relua şi se vor extinde la modul axiomatic de prezentare. De exemplu, noţiunile de relaţie, de funcţie, de lege, de compoziţie, de derivată, de integrală etc. se vor pregăti într-un timp suficient, prin multiple exemple şi contraexemple, iar apoi se vor enunţa definiţiile lor. De asemenea, se va insista asupra fiecărui cuvînt folosit în definiţie. Pentru predarea teoremelor este de dorit să se prevadă mai multe grade de rigoare şi de formalizare, în funcţie de vîrsta elevilor şi de posibilităţile programei şcolare.

Se poate concluziona că formarea matematică a elevului este rezultatul activităţilor elevului îndrumat pas cu pas de profesor, în aşa fel ca elevul să fie pus în faţa unei matematici în formare şi nu în faţa unei matematici gata făcute. Pentru a aplica matematica la realitate, elevul poate şi trebuie să pornească de la realitate şi să parcurgă cîteva etape într-un timp de maturizare, prin activităţi şi exerciţii periodice. Reuşita acestor cerinţe în predarea matematicii nu se limitează numai la însuşirea cunoştinţelor prevăzute în programă, ci se manifestă mai ales printr-o schimbare în atitudinea elevului pentru matematică.

4. ACTIVITATEA MATEMATICĂ EXTRACLASĂ ŞI EXTRAŞCOLARĂ

În toate ţările, activitatea matematică în afara clasei şi şcolii este apreciată şi recunoscută pentru contribuţia ei la lărgirea orizontului ştiinţific, la formarea deprinderii de studiu individual şi a capacităţii de cercetător. Această activitate matematică se desfăşoară prin variate forme. Cele mai frecvente forme pe care le-am folosit în cei trei ani de cînd predau la aceste clase cu profil matematic pot fi grupate astfel :

a) pregătirea şi participarea la olimpiade ;

b) elaborarea de lucrări individuale pe baza unor teme şi bibliografii ;

c) rezolvarea şi compunerea de probleme pentru revistele de specialitate

(„Gazeta matematică", seria A și seria B etc.) ;

d) elaborarea trimestrială a unei reviste matematice la nivelul unei clase speciale ;

e) participarea la unele cercuri științifice organizate de Societatea de științe matematice sau de Universitate.

Aceste variate forme de activitate extraclasă și extrașcolară contribuie la formarea unui simț de răspundere la elevi față de studiile și de cunoștințele lor. Insist asupra elaborării unei reviste cu conținut matematic, la un nivel mediu, care concentrează și concretizează activitatea de creație a elevilor la vîrsta respectivă și care aduce satisfacții în rîndurile elevilor.

5. SPRIJINIREA ACESTOR CLASE DE CĂTRE CADRE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL UNIVERSITAR ȘI TEHNIC SUPERIOR

Menționez că sprijinirea și îndrumarea activităților matematice la aceste clase de către cadre didactice din învățămîntul superior ar aduce și mai multe avantaje pregătirii multilaterale a elevilor în domeniul matematicii.

Căile prin care cadrele didactice din învățămîntul superior pot contribui la ridicarea noii generații de elevi foarte buni la matematică pot fi :

a) îndrumarea cercurilor de elevi de la aceste clase ;

b) asigurarea unei literaturi de inițiere în diverse domenii ale matematicii ;

c) participarea la comisiile de alcătuire a programelor minimale și speciale pentru aceste clase ;

d) sprijinirea acțiunilor de perfecționare a profesorilor din liceu care vor preda la aceste clase.

În cei trei ani de predare la aceste clase, pot să constat că o parte din aceste forme au fost folosite sporadic. Este necesară o acțiune susținută și organizată de forurile conducătoare și nu lăsată la aprecierea profesorilor.

Subliniez faptul că în această complexă muncă de pregătire și de orientare a tineretului școlar pentru matematică un rol important trebuie să revină cadrelor didactice din învățămîntul superior. Acestea ar avea posibilitatea să selecționeze pe cei mai valoroși tineri atît pentru studiul matematicii, cît și pentru alte ramuri de activitate, în care matematica joacă un rol important. Se constată practic că acest deziderat nu este luat în seamă, iar toată munca este lăsată pe seama profesorilor de liceu.

Experienţe de instruire programată la matematică în şcoala generală

Prof. GHEORGHE BERINDE, prof. ANA SZABO, prof. VICTOR SZABO, prof. IOAN DĂNCUŞ
Sighetul Marmaţiei

Contradicţia dintre posibilităţile de asimilare de care dispune elevul şi cerinţele impuse de viaţa contemporană, dacă nu este rezolvată, duce la supraîncărcarea elevilor. Problema supraîncărcării poate fi rezolvată prin prelungirea perioadei de şcolarizare, prin perfecţionarea programelor şi manualelor, prin folosirea mijloacelor tehnice noi (audio-vizuale) etc.

De o deosebită importanţă pentru înlăturarea supraîncărcării elevilor este şi perfecţionarea metodelor de instruire; între acestea un loc de seamă îl ocupă instruirea programată. „Instruirea programată este acea metodă care, organizînd operativ, imediat şi eficient informaţiile despre efectul acţiunilor instructive, asigură procesului de învăţămînt un mai mare randament prin aplicarea sistematică a anumitor principii ale didacticii şi psihologiei învăţării. Mai mult... instruirea programată asigură transmiterea informaţiilor despre efectul acţiunilor instructive, nu numai spre profesor, dar şi spre elev, ceea ce este foarte important pentru perfecţionarea continuă a procesului de însuşire a cunoştinţelor“ [1].

Se ştie că nu toţi elevii au acelaşi ritm de asimilare a materialului predat; unii asimilează mai rapid, iar alţii mai încet, ca urmare într-o oră de curs nu toţi elevii reuşesc să-şi însuşească aceeaşi cantitate de informaţie. În învăţămîntul tradiţional profesorul predă în general „la nivelul elevului mijlociu“ şi astfel elevii slabi sînt sistematic depăşiţi, iar elevii foarte buni nu-şi valorifică pe deplin aptitudinile de învăţare. Instruirea programată tinde să înlăture aceste două deficienţe ale învăţămîntului tradiţional. Pe de o parte, asigură fiecărui elev un ritm propriu în procesul de învăţare, în raport cu aptitudinile sale şi, pe de altă parte, asigură elevilor buni asimilarea unui volum mai mare de cunoştinţe într-un timp relativ scurt. Totodată, prin învăţămîntul programat se poate acţiona într-o mai mare măsură asupra dezvoltării gîndirii şi a capacităţii de asimilare, prin participarea directă, nemijlocită, a elevului la descoperirea relaţiilor cantitative şi logice. Se obţine şi o reducere a timpului necesar instruirii în comparaţie cu instruirea tradiţională, timp care poate fi utilizat spre a îmbogăţi sau spre a consolida cunoştinţele elevilor.

Există două tipuri principale de programe: liniare, care nu prezintă explicaţii şi nu conţin subprograme pentru a corecta greşelile elevilor şi programe ramificate, în care răspunsul bun îl conduce pe elev la secvenţa, pasul următor, iar răspunsul greşit îi indică unul sau mai mulţi paşi (subprogram), în care el află în ce a constat greşeala lui, găseşte explicaţii suplimentare. Apoi, este condus fie la pasul de la care a plecat, fie la pasul următor. Aceste programe conţin răspunsuri la alegere.

În ţara noastră, ca şi în alte ţări, au avut loc mai multe experienţe de instruire programată. Rezultatele acestora au dovedit că instruirea programată poate da un randament mai bun decît instruirea prin metodele tradiţionale. Predarea prin această metodă se ridică la nivelul profesorului bun în condiţiile folosirii metodelor clasice, iar utilizarea materialului programat la lecţie creează condiţii de activitate independentă, de muncă diferenţiată [2]. Alte experienţe demonstrează că instruirea programată foloseşte întru totul particularităţilor specifice de învăţare ale elevilor, impune un progres gradat, verifică şi corectează imediat răspunsul elevului, iar folosirea instruirii programate alături de celelalte mijloace de instruire dă rezultate mult mai bune [3].

[1] Vasile Bunescu, Ion Berca, Eugen Novicicov, *Instruirea programată*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967, p. 16.

[2] I. Stoian, *Experienţe de instruire programată la matematică* „Revista de pedagogie“ nr. 4/1966.

[3] I. Radu, I. Stoian, *Însuşirea unor cunoştinţe de matematică prin învăţare programată*, publicat în *Creativitate, modele, programare*, sub redacţia Al. Roşca, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1967. I. Stoian, I. Radu, *Îmbinarea lecţiei orale obişnuite cu instruirea programată la matematici*, comunicare prezentată la colocviul UNESCO, Bucureşti 20.IX.—2.X.1968. Se poate vedea, de aceiaşi autori, şi „Studia Universitatis Babeş-Bolyai, series Psychologia-Paedagogia“, 1969, Cluj.

În cele ce urmează, vom prezenta rezultatele şi concluziile obţinute în urma desfăşurării unui experiment de instruire programată, care a constat în predarea capitolului *Elemente de trigonometrie* din geometria clasei a VII-a prin metoda instruirii programate. Experimentul s-a desfăşurat după indicaţiile şi pe baza unui text programat de tovarăşul lector I. Stoian de la Institutul central de perfecţionare a personalului didactic — filiala Cluj. Experimentul a avut loc la Şcolile generale nr. 3, 9, şi 10 din municipiul Sighetul Marmaţiei, în trimestrul al II-lea al anului şcolar 1969—1970.

În timpul elaborării programului s-a prevăzut numărul secvenţelor (paşilor) pe care majoritatea elevilor îl poate parcurge într-o oră. Întrucît elevii foarte bine pregătiţi parcurg textul rapid, lor le rămîne timp suficient pentru a aborda şi alte probleme. Aceasta s-a avut în vedere în timpul elaborării programului, de aceea s-a trecut în text şi programe suplimentare pentru elevii buni. Unor elevi, mai ales celor slabi pregătiţi şi celor care lucrează mai încet, uneori nu le ajunge timpul în clasă, dar ei vor continua activitatea, studiul, acasă, individual. În orele următoare, numărul paşilor prevăzuţi poate fi mărit, deoarece elevii îşi formează o anumită deprindere în munca cu fişele.

În experimentul nostru am utilizat programe liniare care în punctele nodale conţineau ramificaţii cu subprograme. Schematic s-ar prezenta în felul următor (cerculeţele reprezintă paşii din programe — fig. nr. 1).

Elevii care au răspuns corect la paşii-criteriu nu mai parcurg aceste subprograme. Subprogramele sînt introduse pentru elevii care nu şi-au însuşit corect noţiunea, deoarece aceştia vor avea ocazia, parcurgînd subprograma, să se lămurească pe deplin, să-şi elimine lipsurile din cunoştinţe. În fiecare lecţie există 3—4 subprograme. Acestea au fost de un real folos, în special pentru elevii slabi.

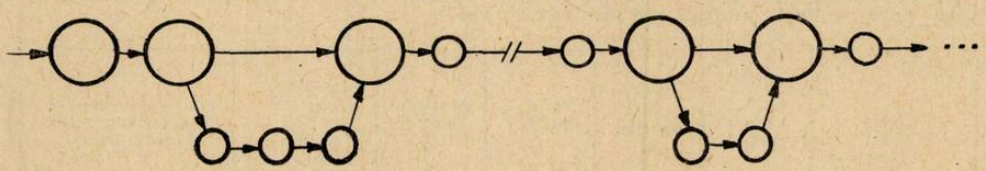


Fig. nr. 1

Dăm, în extras, cîţiva paşi din lecţia a III-a, pentru a ilustra felul cum a fost întocmit textul programat :

1. *se dă sin B*

3. nu cunoaştem unghiul, dar ştim valoarea sinusului acelui unghi şi dorim să construim unghiul.

De exemplu : $\sin B = 2/3 = \frac{2}{3}$

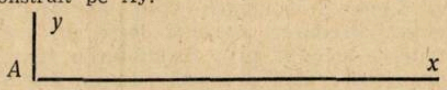
Ştim că sinusul unui unghi ascuţit în triunghiul .... 1) este raportul dintre cateta .... 2) şi .... 3).

În cazul nostru cateta opusă este egală cu .... 4) şi ipotenuza egală cu .... 5 a).

Să construim triunghiul dreptunghic respectiv. Luăm ca unitate de măsură centimetrul.

Alăturat este desenat un unghi drept xAy. Construieşte pe latura Ay un punct situat la o distanţă egală cu 2 cm. faţă de punctul A. Segmentul obţinut va fi cateta .... 5b) faţă de unghiul B.

Deci vom nota cu litera .... 6) punctul construit pe Ay.



Cunoaştem ipotenuza egală cu .... 7) şi ştim că ipotenuza se opune unghiului .... 8). Luăm compasul şi cu centrul în punctul .... 9) vom *construi* un arc de cerc cu raza egală cu .... 10) care taie latura .... 11) în punctul .... 12).

Triunghiul căutat este triunghiul dreptunghic .... 13).

4. Ca verificare a construcţiei, în triunghiul dreptunghic obţinut avem :

$$\sin B = \frac{\text{cat. ....}}{\text{.....}} = \text{.....} \quad 1)$$

5. Măsoară cu ajutorul raportorului unghiul B obţinut şi completează valoarea găsită.

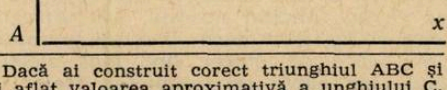
B = ... 1)

Valoarea găsită este (exactă-aproximativă) 2) din cauza ..... 3).

6. Şi acum, procedînd în acelaşi mod, să aflăm prin construcţie grafică mărimea unghiului C, cunoscînd că sin C = 0,6. Putem scrie $0{,}6 = \frac{6}{10} = \frac{3}{5}$ deci sin C = ... 1).

Alăturat, construieşte unghiul ascuţit care are sin C = ... 2).

Măsoară cu ajutorul raportorului unghiul C obţinut şi completează rezultatul : C = ... 3).



Dacă ai construit corect triunghiul ABC şi ai aflat valoarea aproximativă a unghiului C, treci direct la punctul 9/. Dacă nu ai înţeles construcţia continuă cu punctul 7/, unde vei găsi lămuriri suplimentare.

Am dat ca exemplu paşii : 3/., 4/., 5/., 6/. iar indicaţiile 1), 2) etc. sînt trimiterile la răspunsurile de control, care se găsesc la sfîrşitul fiecărei lecţii.

La Şcoala generală nr. 3, am ales pentru experiment clasele a VII-a A şi C, clase sensibil egale ca nivel de pregătire la matematici, care au prezentat în plus avantajul de a fi pregătite anterior de acelaşi profesor (profesorul nu a fost schimbat în timpul efectuării experimentului).

La clasa a VII-a C profesorul a predat capitolul *Elemente de trigonometrie* folosind metodele instruirii programate. În prima lecţie experimentală s-a explicat elevilor tehnica de lucru cu fişele programate, apoi s-a predat lecţia. Predarea fiecărei lecţii programate a început prin distribuirea textelor, fiecare elev primind cîte un exemplar care a fost multiplicat de către profesor în condiţii grafice mulţumitoare. În timpul predării, elevii au studiat după exemplarul primit, au completat cu cerneală locurile lăsate libere din text în timpul elaborării textului programat, au verificat după răspunsurile de control — care sînt tipărite la sfîrşitul fiecărei lecţii — dacă completarea este corectă. Dacă au întîmpinat anumite greutăţi, nu au înţeles ceva etc., ei au ridicat mîna, semn prin care cer sprijinul profesorului, şi în acest caz profesorul a venit lîngă ei şi le-a acordat asistenţa necesară. Profesorul a supravegheat munca elevilor, a acordat asistenţă, a dat lămuriri, explicaţii, celor ce au solicitat aceasta, sau întregii clase, a verificat dacă lucrează anumiţi elevi, care de obicei sînt mai inerţi, felul cum elevii au completat fişele în lecţia precedentă etc. Etapa de verificare a lecţiei s-a desfăşurat ca şi în învăţămîntul tradiţional.

La clasa a VII-a A, profesorul a predat după metodele tradiţionale. Aceasta a constituit clasa de control. Pentru predarea cunoştinţelor prevăzute în capitol, atît la clasa experimentală cît şi la clasa de control a fost afectat acelaşi număr de ore şi anume cel prevăzut în programa şcolară.

Pentru a verifica eficienţa predării programate, s-au dat la ambele clase trei lucrări de control cu aceleaşi subiecte. Lucrările au fost date în aceeaşi zi, clasele avînd matematica în ore consecutive. Ultima lucrare de control a avut un caracter recapitulativ, rezolvarea problemelor din această lucrare necesitînd cunoştinţe din tot capitolul. Toate lucrările, de la ambele clase, au fost corectate pe baza unui punctaj unic stabilit de la început. Rezultatele comparative se văd din următorul tabel :

Clasa	Nr. de elevi ai clasei	Media clasei pe trim. I.	Media la lucrarea I	Media la lucrarea a II-a	Media la lucrarea a III-a recapitulativă	Diferenţa dintre media de la lucrarea a III-a şi media trim. I.
a VII-a C experimentală	28	7,57	7,93	9,36	8,52	+ 0,95
a VII-a A de control	37	6,54	6,15	6,93	4,47	— 2,07

Din tabel reiese că elevii clasei experimentale au obţinut un progres la toate lucrările de control. La clasa de control, însă, rezultatele obţinute la primele două lucrări sînt apropiate de mediile trimestrului I ; rezultatele slabe de la lucrarea a III-a se explică prin faptul că problemele date au fost mai dificile, referindu-se la întreg capitolul, iar punctajul stabilit de noi a fost mai sever. Din experimentul efectuat rezultă că prin metodele instruirii programate elevul asimilează mai uşor, mai repede şi mai mult, iar cunoştinţele sînt mai durabile.

La Şcoala generală nr. 10, clasa a VII-a a fost împărţită în două grupe de nivel egal, în predarea lecţiilor s-a utilizat metoda clasică, pentru toată clasa. La sfîrşitul fiecărei ore s-au dis-

tribuit elevilor din grupa de experiment textele programate pentru lecţia predată în ora respectivă. Aceste texte au servit acestor elevi în studiul individual acasă, în timp ce restul clasei — care constituia grupa de control — avea la dispoziţie numai manualul. O dată cu începerea experimentului, elevii din grupa de experiment au fost instruiţi în utilizarea fişelor.

În timpul efectuării experimentului, noi am observat în perioada verificării lecţiilor un progres al elevilor din grupa de experiment. Deoarece predarea s-a făcut o dată, deci la fel pentru toţi elevii, am ajuns la concluzia că diferenţa provine numai de la pregătirea elevilor făcută acasă, individual. Progresul observat ne-a fost confirmat de cele trei lucrări de control date întregii clase, ale căror rezultate le prezentăm în următorul tabel :

Grupa	Nr. de elevi	Media grupei pe trim. I.	Media grupei la lucrarea I	Media grupei la lucrarea a II-a	Media grupei la lucrarea a III-a recapitulativă	Diferenţa dintre media de la lucrarea a III-a şi media trimestrului I.
I de experiment	13	5,69	5,33	6,27	6,50	+ 0,81
a II-a de control	13	5,54	4,15	5,79	4,77	— 0,77

Rezultatele obţinute de elevii grupei experimentale par nesatisfăcătoare la prima vedere, dar ele constituie un progres faţă de media trimestrului I şi sînt mult superioare celor obţinute de elevii din grupa de control.

Pentru verificarea eficienţei instruirii programate la elevii slabi, s-a efectuat la Şcoala generală nr. 9 un experiment cu un număr de cinci elevi care au avut pe trimestrul I medii sub limită la matematică. Acestor elevi li s-au distribuit texte programate la sfîrşitul fiecărei ore, pentru pregătirea lecţiilor acasă. Lecţiile au fost predate tradiţional, fără a se ţine cont de elevii selecţionaţi. Ei au fost instruiţi iniţial spre a putea folosi textele acasă, pe lîngă manual.

Cu ocazia lucrărilor de control date clasei s-au obţinut următoarele rezultate :

Mediile obţinute de grupul de experiment reprezintă un progres faţă de media trimestrului I, ajungînd să depăşească media clasei. Noi ne-am aşteptat la aceasta, observînd activitatea acestor elevi cu ocazia verificării lecţiilor. Aceşti elevi nu au ajuns să depăşească elevii buni ai clasei, dar ei au depăşit pe colegii lor cu care iniţial erau la acelaşi nivel. În această clasă erau mai mulţi elevi slabi, însă noi am ales numai cinci, elevi ale căror rezultate se datorau nu lipsei de bunăvoinţă, ci ritmului lent de asimilare, unor goluri în cunoştinţele anterioare, lipsei de perseverenţă în studiu etc.

Comparînd diferenţele mediilor obţinute de elevi la începutul şi la terminarea experimentului, analizînd şi observaţiile noastre zilnice făcute în timpul predării, al verificării, al lecţiilor destinate rezolvării de probleme

Grupa	Nr. de elevi	Media grupei pe trim. I.	Media grupei la lucrarea I	Media grupei la lucrarea a II-a	Media grupei la lucrarea a III-a recapitulativă	Diferenţa dintre media de la lucrarea a III-a şi media trimestrului I.
I de experiment	5	4,40	5,90	5,80	5,80	+ 1,40
a II-a restul clasei (control)	19	6,10	5,71	4,82	4,55	— 1,55

etc. de la cele trei şcoli, observăm un progres la majoritatea covîrşitoare a elevilor, dar acest progres este ceva mai substanţial la elevii slabi.

La Şcoala generală nr. 3, noi am observat în verificarea cunoştinţelor, în rezolvarea problemelor şi în verificările frontale că elevii din clasa experimentală învaţă mai bine, acelaşi lucru l-am observat şi în grupele experimentale de la celelalte şcoli generale. Nu am avut un criteriu unic de comparaţie şi considerînd că acestea ar putea fi nişte observaţii subiective, noi am apelat la lucrările de control, ale căror rezultate ne-au confirmat părerile.

Folosind predarea prin instruire programată se observă că elevii obţin rezultate mai bune, învaţă mai mult, mai conştient, îşi însuşesc mai profund noţiunile. Prin instruirea programată se poate desfăşura o muncă diferenţiată cu elevii, se poate ţine cont de particularităţile individuale ale fiecăruia. După cum se ştie, majoritatea elevilor au un ritm de învăţare care diferă de cel mediu. Prin învăţămîntul tradiţional elevul slab (elevul care are un ritm mai lent de muncă, de asimilare) rămîne în urmă, iar cel fruntaş (elevul care are un ritm rapid de asimilare) nu are posibilitatea de a se dezvolta pe măsura aptitudinilor sale.

Utilizarea instruirii programate duce la activizarea gîndirii. Elevul se poate autocontrola, „recompensele" sînt acordate imediat. În învăţămîntul programat profesorul îşi păstrează rolul de conducător, de coordonator al procesului de învăţămînt.

Elevii din clasa sau din grupa experimentală care în perioada experimentului erau în regres la alte materii, la matematică au rămas la nivelul lor sau chiar au progresat. În timpul experimentului am avut elevi care au lipsit de la şcoală din motive de boală, dar cei din clasa sau grupa experimentală au primit textele acasă şi au reuşit să înveţe singuri, avînd rezultate bune.

În general, elevii au îmbrăţişat cu plăcere, unii chiar cu entuziasm, metodele instruirii programate, propunînd profesorului să predea după aceste metode şi alte capitole. Unii au cerut să se întocmească manuale în această formă. Opiniile elevilor asupra învăţămîntului programat ne-au parvenit prin discuţiile pe care le-am avut cu ei, prin convorbirile avute cu părinţii lor, prin colaborarea cu diriginţii claselor cuprinse în experiment, precum şi prin chestionarele scrise, date la clasa experimentală. Iată cîteva păreri. Eleva A. B. : „Eu cel puţin am putut să mă concentrez mai bine asupra ideilor, să învăţ mai bine noţiunile, să le repet, la fiecare problemă. Mi-a plăcut foarte mult cînd se spunea — dacă nu înţelegi, citeşte mai departe, atunci înţelegeam foarte bine explicaţiile pe care de fapt tov. profesor nu le putea repeta pentru fiecare. Mi-ar plăcea foarte mult ca manualele să fie tipărite în acest mod". Eleva I. M. : „În urma acestor ore am rămas cu multe cunoştinţe, pe care mi le-am însuşit mai uşor decît dacă aş fi învăţat din carte. Învăţînd în acest fel elevii s-ar strădui să fie mai atenţi în timpul predării, pentru a învăţa cît mai mult". Elevul P. N. : „Lecţiile în acest mod păreau un joc care se desfăşura în multă linişte. Îmi plăcea cînd se spunea : dacă am răspuns bine să sărim peste cîţiva paşi". În general, în chestionar toţi elevii au exprimat păreri asemănătoare. Stînd de vorbă cu cîţiva părinţi ai acestor elevi am aflat că şi în pregătirea lecţiilor acasă elevii întîmpinau mai puţine greutăţi şi în plus simţeau o plăcere să înveţe la matematică.

La experimentarea în eşantioane (Şcolile nr. 9 şi 10), elevii care au folosit textele programate numai acasă au obţinut rezultate superioare faţă de colegii lor. De aceea, considerăm că ar fi bine să se tipărească manuale programate de matematică, la nivelul programelor în vigoare, pe lîngă manualele şcolare obişnuite, pe care elevii să le poată procura din librării şi pe care să le folosească în studiu. Aceasta ar duce şi la înlăturarea practicii de a folosi meditatori.

În urma experimentului desfăşurat de noi, considerăm că instruirea programată, folosită pe lîngă predarea tradiţională şi alte metode, dă un randament mai bun.

Concluziile noastre nu infirmă concluziile la care s-a ajuns în urma altor experimente. Aceasta demonstrează că folosirea instruirii programate, alături de celelalte metode de instruire, dă rezultate mai bune nu numai în şcolile din oraşele mari. În viitor, ne propunem să verificăm eficienţa instruirii programate şi în şcolile din mediul rural.

BIBLIOGRAFIE

V. Bunescu, I. Berca şi E. Novicicov, *Instruirea programată*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967.

V. Bunescu şi colab., *Studii de pedagogie cibernetică şi instruire programată*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968.

V. Bunescu, M. Vişan şi colab., Al. Roşca, G. Munteanu, I. Radu, I. Stoian, B. Zörgö, *Studii şi cercetări de didactică modernă*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967.

Gleb Simionescu şi V. Ştefănescu, *Creativitatea, modele programare*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1967.

Stanciu Stoian, *Elemente de instruire programată în predarea matematicii*, în „Colocvii despre şcoală, familie şi societate" nr. 5/1970, pagina 11.

I. Stoian şi I. Radu, *Probleme ale modernizării învăţământului*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1967.

Îmbinarea lecţiilor orale obişnuite cu instruirea programată la matematică. Comunicare prezentată la Colocviul UNESCO consacrat problemelor actuale ale predării matematicii în învăţământul mediu şi superior din ţările europene, Bucureşti, 29.IX.—2.X.1968 (se poate consulta şi în „Studia Universitatis Babeş-Bolyai, series Psychologia—Paedagogia", 1969).

G. Văideanu, *Pedagogia în perspectiva modernizării învăţământului*, „Scînteia", 5 mai 1969.

G. Văideanu, *Sensul inovator şi prospectiv al cercetării pedagogice* Revista de pedagogie" nr. 11/1969.

Cercetarea variabilității notării fără folosirea testelor docimologice

Prof. BARBU PARASCHIV
Grupul școlar agricol nr. 2 Craiova

Deși variabilitatea în notare este evidentă, cunoașterea acesteia prin noile metode și precizarea cauzelor concrete ce o determină în cazul fiecărui examinator nu au luat încă extindere în școlile noastre. Gradul accentuat de subiectivitate a unor profesori este uneori cunoscut mai întîi și mai bine de către elevi. Inspecțiile la orele profesorilor, fiind sporadice, nu pot sesiza decît întîmplător variabilitatea notării acestor profesori. De altfel, în orele cu inspecții, unii elevi și unii profesori nu se comportă ca în celelalte ore și, desigur, notările vor fi diferite de cele obișnuite.

Notarea diferită pentru același grad de pregătire influențează negativ încrederea elevilor în dreptatea socială (4), personalitatea lor în formare, randamentul muncii unora dintre ei și deci randamentul procesului instructiv-educativ.

Cum să constatăm variabilitatea notării ? Testele docimologice par de neînlocuit, dar acestea nu se pot extinde într-un timp scurt, fiind folosite deocamdată numai de către cadrele de cercetare.

Considerăm că în școlile în care nu se pot folosi încă testele docimologice prelucrarea statistică a datelor din cataloage și construirea curbelor de frecvență, pe lîngă metodele obișnuite, permit o destul de bună cunoaștere a variabilității notării în această etapă, putîndu-se astfel lua măsuri mai eficace de atenuare.

Prezentăm în continuare modul de prelucrare a datelor din catalog și interpretarea rezultatelor, la o clasă formată din 39 elevi anul II (an terminal) de la Școala postliceală — specialitatea hidrotehnică agricolă — din cursul anului școlar 1969—1970, an în care s-au ținut cursuri numai în primele două trimestre.

Din cele 8 obiecte din catalog, s-au cercetat 7, excluzîndu-se educația fizică. Cele 7 obiecte cercetate sînt:

— din specialitatea de bază — primele 4 și anume : Îndiguiri, desecări și irigații, Combaterea eroziunii solului, Construcții hidrotehnice și Exploatarea sistemelor hidroameliorative ;

— din specialități ajutătoare — ultimele trei și anume : Mașini, Agrofitotehnie și culturi irigate și Organizarea I.A.S.

Pentru profesorii acestor obiecte, notați cu I—VII, s-au extras din cataloage numai mediile trimestriale, considerînd că în acestea sînt compensate între ele și atenuate o mare parte din variațiile determinate de factori întîmplători ca : hazardul, dispoziția diferită a profesorilor etc. Aceste note trimestriale s-au grupat, după valoarea lor, în cîte o serie statistică a frecvențelor pentru fiecare profesor (tabelul nr. 1).

FRECVENŢA NOTELOR ŞI PARAMETRII STATISTICI PRINCIPALI

Tabelul nr. 1

Notele / Profesorul	3	4	5	6	7	8	9	10	Dominanta	Media	Mediana
					Trimestrul I						
I	—	—	6	19	7	6	1	—	6	6,41	6,21
II	1	—	8	8	10	9	2	1	7	6,69	6,75
III	—	—	4	12	11	8	3	1	6	6,92	6,82
IV	—	—	7	2	14	9	7	—	7	7,18	7,25
V	—	1	21	3	8	6	—	—	5	5,23	5,40
VI	2	8	8	7	9	2	3	—	7	5,79	5,71
VII	—	4	8	11	3	11	2	—	6 şi 8	6,13	6,81
					Trimestrul II						
I	—	—	3	16	12	5	3	—	6	6,72	6,54
II	—	—	10	12	9	4	3	—	6	6,26	6,25
III	—	—	5	9	12	8	3	2	7	7,03	7,00
IV	—	—	1	4	12	9	12	1	7 şi 9	7,77	7,66
V	—	—	14	10	8	7	—	—	5	6,20	6,00
VI	—	—	3	11	10	8	5	2	6	7,18	7,05
VII	—	—	3	12	13	8	2	1	7	6,92	6,85

S-au întocmit apoi grafice cuprinzînd curbele frecvenţelor (fig. 2, a—f). Pe fiecare grafic s-a trecut şi norma docimologică (N.D.), pentru care s-au luat următoarele frecvenţe ale notelor (vezi pag. 110).

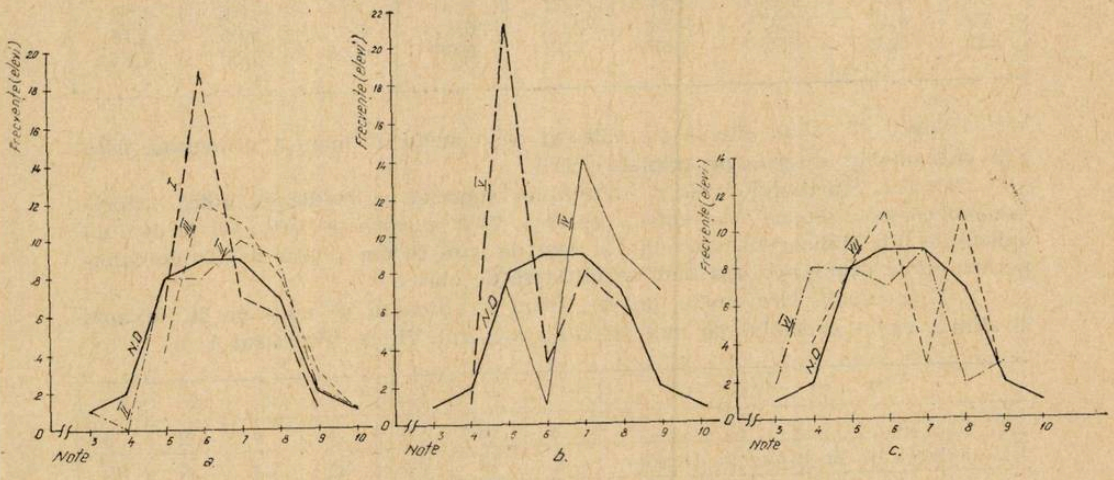
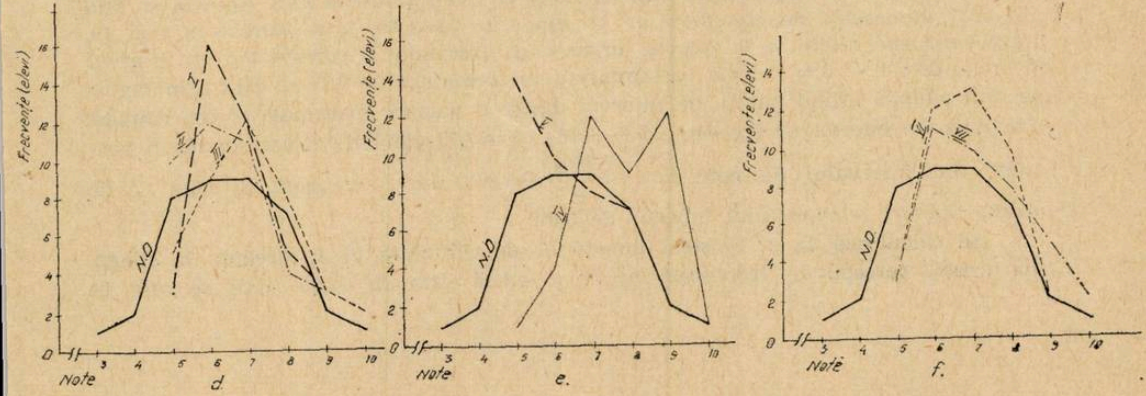


Fig. 2.— Curbele frecvenţelor notelor în trimestrul I (a,b,c) şi în trimestrul II (d,e,f) — I – VII numărul curbelor pentru profesorii I – VII N.D – Norma docimologică.



Nota	3	4	5	6	7	8	9	10
Frecvenţa	1	2	8	9	9	7	2	1

Comparînd curbele frecvenţelor cu norma docimologică, prin simpla vizualizare a graficelor, observăm, în graficele a, b şi c spre exemplu, centrarea spre note mici a curbelor V şi VI, centrarea pe note mari a curbei IV, extinderile diferite ale curbelor şi forma aparte a curbei VII.

S-au determinat apoi parametrii statistici principali ai variabilităţii : dominanta (moda), media aritmetică şi mediana (tabelul 1). După aceea, pentru evidenţierea dispersiei faţă de mediană s-au calculat deviaţia medie patratică, numită şi deviaţia standard σ şi deviaţia intercvartilă (Q_2—Q_1) (tabelul nr. 2).

DEVIAŢIA INTERCVARTILĂ SI DEVIAŢIA STANDARD

Tabelul nr. 2

Profesorul	Trimestrul I				Trimestrul II			
	Q_1	Q_2	Q_2—Q_1	σ	Q_1	Q_2	Q_2—Q_1	σ
I	5,70	7,11	1,41	1,62	5,92	7,35	1,43	1,49
II	5,59	7,75	2,16	2,30	5,50	7,31	1,81	1,60
III	5,98	7,78	1,80	1,84	6,03	7,91	1,88	1,78
IV	6,55	8,19	1,64	1,43	6,90	8,77	1,87	1,71
V	4,92	7,16	2,24	1,51	5,50	7,16	1,66	1,22
VI	4,47	6,97	2,50	2,02	6,11	8,16	2,05	1,76
VII	5,22	7,79	2,57	1,73	6,06	7,56	1,60	1,83

Tehnica de calcul. Media s-a calculat ca o medie aritmetică ponderată, datorită frecvenţelor diferite pe treptele scării.

Calculul cvartilului inferior, cvartilului superior şi medianei, adică valorile (notele) corespunzătoare frecvenţelor de 25%, 75% şi respectiv 50%, s-a făcut după indicaţiile din bibliografia apărută (1), faţă de care redăm şi alte detalii de calcul pentru curbe asimetrice, aşa cum se întîlnesc de obicei.

S-au cumulat frecvenţele de la stînga la dreapta şi apoi de la dreapta la stînga, ca în exemplul de mai jos, la profesorul VI, în trimestrul I :

Notele	3	4	5	6	7	8	9
Frecvenţa	2	8	8	7	9	2	3
Cumularea de la stînga la dreapta	2	10	18	25	34	36	39
Cumularea de la dreapta la stînga	39	37	29	21	14	5	3

La eşantionul nostru, frecvenţa de 25% va avea valoarea 9,75. Aceasta se află în şirul numerelor de cumulare de la stînga la dreapta, între numerele 2 şi 10, între care este diferenţa 8. Acestui interval de frecvenţe îi corespunde un interval de note de : 4 — 3 = 1. Nota corespunzătoare frecvenţei de 9,75 se află prin regula de trei simplă, aflînd partea de interval dintre o valoare marginală şi cea căutată. Porţiunii de interval de frecvenţe de : 9,75 — 2 = 7,75 elevi îi va corespunde o porţiune din intervalul de note de : $\frac{7,75 \times 1}{2} = 0,97$ care, adăugată la nota 3, dă prima valoare a cvartilului inferior de 3,97.

Se calculează Q_3 şi în şirul numerelor de cumulare de la dreapta la stînga. În acesta, corespunde frecvenţei de 75%, adică este de 19,25, care se află în

intervalul vecin. Calculăm şi aici mai întîi partea de interval : $\frac{(29{,}25-29)\times 1}{37-29}=0{,}03$.

Această valoare se scade din nota 5, obţinîndu-se a doua valoare a cvartilului inferior de 4,97. Cvartilul inferior va fi media aritmetică a celor două valori, adică : $\frac{3{,}97+4{,}97}{2}=4{,}47$.

În acelaşi mod se determină cvartilul superior şi mediana.

Luînd ca reper deviaţia intercvartilă a normei docimologice, de aproximativ 2,05, am împărţit deviaţiile intercvartile ale profesorilor în 3 grupe : mai mici de 1,80, cuprinse între 1,80 şi 2,30 şi mai mari de 2,30.

Deviaţia standard σ s-a calculat cu formula :

$$\sigma = \sqrt{\frac{\Sigma\,(d^2)}{n}}$$

În care :

— d reprezintă diferenţele faţă de mediană,

— n numărul diferenţelor pe treptele seriei.

La numitorul variantei s-a luat n, deoarece eşantionul cuprinde un număr mare de elevi. Calculînd pe σ cu n-1 la numitor, reieşea cu valori prea mari.

Deviaţia standard σ se poate figura pe curbe măsurîndu-se la dreapta ($+\sigma$) şi la stînga ($-\sigma$) medianei. Curbele fiind asimetrice $+\sigma$ şi $-\sigma$, vor avea valori diferite. Aflarea lui $+\sigma$ şi $-\sigma$ se bazează pe egalizarea diferenţelor (de la dreapta şi de la stînga) dintre amploare (diferenţa valorilor extreme) şi 2σ, folosindu-se formulele :

$$-\sigma = M_d - \left(E_s + \frac{A-2\sigma}{2}\right)$$

$$+\sigma = \left(E_d - \frac{A-2\sigma}{2}\right) - M_d$$

în care :

A este amplitudinea,

— E_s şi E_d — extrema stîngă şi respectiv cea dreaptă.

— M_d — mediana.

Calcularea lui $-\sigma$ şi $+\sigma$ se vede în tabelul nr. 3.

CALCULUL LUI $-\sigma$ ŞI $+\sigma$

Tabelul nr. 3

Curba nr.	Mediana	σ	A	$\frac{A-2\sigma}{2}$	$Es+\frac{A-2\sigma}{2}$	$Ed-\frac{A-2\sigma}{2}$	$-\sigma$	$+\sigma$
				Trimestrul I				
I	6,21	1,62	4	0,38	5,38	8,62	0,83	2,41
II	6,75	2,30	7	1,20	4,20	8,80	2,55	2,05
III	6,82	1,84	5	0,66	5,66	9,34	1,16	2,52
IV	7,25	1,43	4	0,57	5,57	8,43	1,68	1,18
V	5,40	1,54	4	0,46	4,46	7,54	0,94	2,14
VI	5,71	2,02	6	0,98	3,98	8,02	1,73	2,31
VII	6,81	1,73	5	0,77	4,77	8,23	2,04	1,42
				Trimestrul II				
I	6,54	1,49	4	0,51	5,51	8,49	1,03	1,95
II	6,25	1,60	4	0,40	5,40	8,60	0,85	2,35
III	7,00	1,78	5	0,72	5,72	9,28	1,28	2,28
IV	7,66	1,71	5	0,79	5,79	9,21	1,87	1,55
V	6,00	1,22	3	0,28	5,28	7,72	0,72	1,72
VI	7,05	1,76	5	0,74	5,74	9,26	1,51	2,21
VII	6,85	1,83	5	0,67	5,67	9,33	1,18	2,48

Făcînd diferenţele dintre — σ şi + σ la fiecare serie, se obţine un indice al asimetriei fiecărei curbe. Se mai constată şi că valoarea acestei diferenţe ($\triangle\sigma$) este egală cu dublul diferenţei dintre media valorilor extreme ale seriei şi mediană:

$$\triangle\sigma = 2\left(\frac{E_d + E_s}{2} - M_d\right), \text{ sau}$$

$$\triangle\sigma = (E_d + E_s) - 2\,M_d.$$

Am reprezentat grafic deviaţia intercvartilă şi deviaţia calculelor lui + σ şi — σ.

Am reprezentat grafic deviaţia intercvartilă şi deviaţia standard la patru curbe (fig. nr. 3) şi asimetriile date de Δ^3 (fig. nr. 4).

σ, arătînd deviaţia medie faţă de mediană (uneori faţă de medie) indiferent de frecvenţa pe fiecare treaptă, este un parametru mai puţin semnificativ. El apare uneori cu valori mari pentru extinderi cu frecvenţe mici spre extremităţi (curba II din trimestrul I). Ca urmare, între σ şi deviaţia intercvartilă nu este un paralelism. Evident că deviaţia intercvartilă este un parametru ce reflectă mai exact deviaţia faţă de mediană şi credem că trebuie folosit cu precădere. La σ chiar se poate renunţa în calculele docimologice.

Vom urmări şi interpreta mai departe valorile parametrilor calculaţi.

Interpretarea datelor — Concluzii. Valorile mediilor şi medianelor sînt foarte apropiate, exceptînd curba VII în trimestrul I, ceea ce arată omogenitatea eşantionului ales.

Dominantele, fiind numere întregi, se pot considera foarte apropiate de medii şi mediane cînd diferă de acestea cu cel mult 0,50. La cele mai multe serii din eşantionul ce se analizează, dominantele sînt foarte apropiate sau apropiate de medii şi mediane (în 9 cazuri din 14). Fac excepţie dominantele curbelor VI şi VII din trimestrul I şi IV, V şi VI din trimestrul II. Dominanta curbei V din trimestrul II apare chiar la extrema stîngă (curbă în formă de I).

Foarte semnificative sînt dominantele cărora le corespund frecvenţe foarte mari. Aşa sînt curbele I şi V, care indică desigur o lipsă de discernămînt a profesorilor respectivi în aprecierea cunoştinţelor elevilor. Este greu de admis, la aceşti profesori, că aproximativ 50% din elevi meritau pentru cunoştinţele lor din trimestrul I tocmai notele 6 şi respectiv 5, că o parte din aceştia nu meritau mai mult sau mai puţin.

Cînd dominantele corespund unor frecvenţe apropiate de ale treptelor vecine, sînt nesemnificative, ca la profesorul VI, în trimestrul I.

Un caz aparte îl constituie curba VII din trimestrul I, cu două dominante (curbă bimodală).

Mediile din trimestrul I le-am grupat în funcţie de valoare 6,50 (media notelor din curba docimologică), astfel :

1) — mai mici de nota 6, la profesorii V şi VI ;

2) — în jurul valorii 6,50, la profesorii I, II şi VII ;

3) — în jurul valorii 7, la profesorii III şi IV.

Dacă nu se vor datora altor cauze decît subiectivităţii profesorilor, mediile din grupa I denotă profesori severi, iar cele din grupa 3 profesori indulgenţi.

În trimestrul II, majoritatea mediilor sînt mai mari. Deosebim aici o grupă de două medii în jurul valorii de 6,25, la profesorii II şi V, o altă grupă de medii în jurul valorii 7 (cele mai multe) şi o a treia medie de 7,77 la profesorul IV.

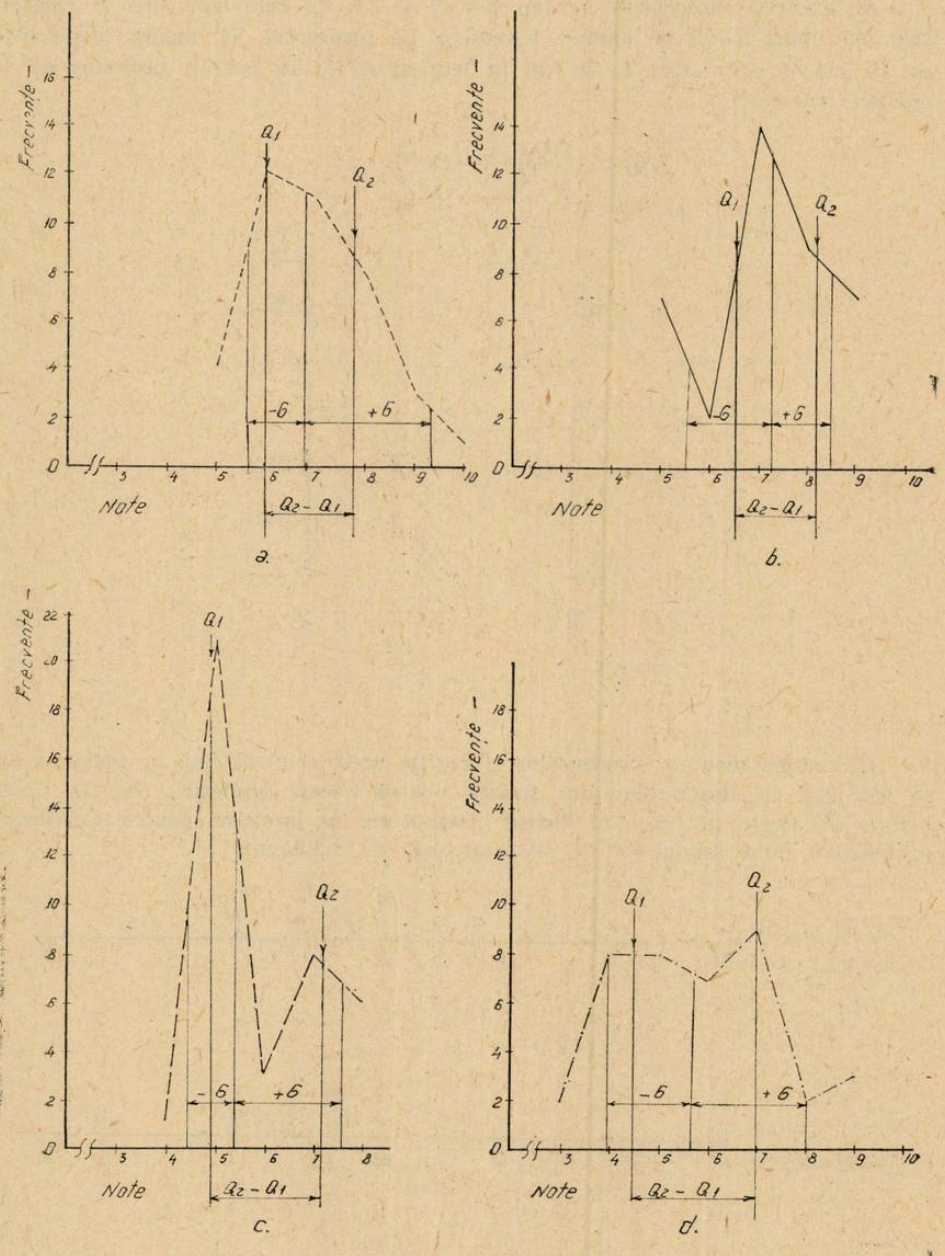
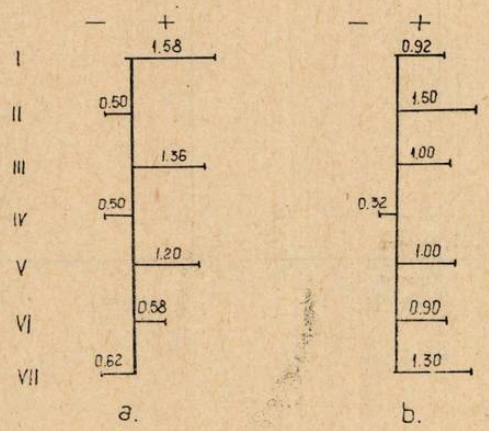


Fig. 3 — Deviația intercvartilă și deviația standard (σ), în trimestrul I la profesorii III, IV, V și VI.

Se observă consecvența profesorilor V și IV, cu cele mai mici și respectiv cele mai mari medii pe ambele trimestre. La profesorul VI, media crește mult, de la 5,79 în trimestrul I, la 7,18 în trimestrul II. La ceilalți profesori au loc creșteri mai mici.

$$\Delta_G = 2.\left(\frac{Ed+Es}{2} - Md\right)$$



Ordonarea mediilor profesorilor și poziția acestor medii față de valoarea 6,50 se văd clar în cîte o diagramă liniară pentru fiecare trimestru (fig. 1). Considerăm că aceste grafice sînt foarte concludente și intuitive pentru clasificarea profesorilor după gradul lor de severitate sau de indulgență.

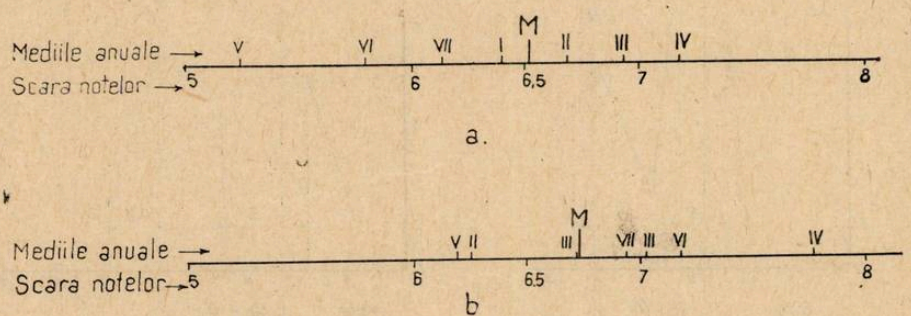


Fig. 1. – Graficul distribuției mediilor anuale ale profesorilor în trimestrul I (a) și în trimestrul II (b)
I-VII – mediile anuale ale profesorilor I-VII
M – media mediilor profesorilor.

În trimestrul I, dacă excludem media profesorului V — ca fiind prea depărtată de grupul celorlalte ,media mediilor este de 6,52, deci foarte apropiată de media normei docimologice, ceea ce indică omogenitatea eşantionului ales şi compensarea variabilităţii notării la 6 profesori în acest trimestru.

În trimestrul II, excluzînd din aceeaşi cauză media profesorului IV, media mediilor este de 6,72 — nu prea depărtată totuşi de valoarea 6.50.

Urmărind valorile deviaţiei intercvartile, constatăm că aceasta este mai mică de 1,80, denotînd scări reduse de notare la profesorii : I în ambele trimestre, IV în trimestrul I şi V şi VII în trimestrul II. Cele mai mici valori apar la profesorul V în trimestrul II (1,22) şi la profesorul I în ambele trimestre (1,41 şi 1,43).

Deviaţii intercvartile mai mari de 2,30 denotînd o extindere mare a scării, apar la profesorii VI şi VII, în trimestrul I. La ceilalţi profesori, folosirea scării de notare este caracterizată de o deviaţie intercvartilă cuprinsă între 1,80 şi 2,30.

Considerăm că unele dominante, mediile şi deviaţiile intercvartile sînt parametrii suficienţi pentru a caracteriza variabilitatea notării profesorilor.

Concluziile finale s-au tras ţinînd seama atît de valorile acestor parametri, cît şi de alţi indici ai variabilităţii ca : constatările rezultate în urma asistenţelor la orele acestor profesori, opinia elevilor şi unele relatări ale profesorilor.

Cel mai mult ies în evidenţă profesorii V şi VI, primul ca cel mai sever şi al doilea ca cel mai indulgent, în ambele trimestre.

Severitatea profesorului V este indicată de cea mai mică medie a notelor şi de frecvenţa foarte mare corespunzătoare unei dominante situate spre extrema stîngă sau chiar la extrema stîngă.

Indulgenţa prefesorului VI reiese din media cea mai mare a notelor în ambele trimestre (7,77 în trimestrul II) şi din opinia a 24% din elevii chestionaţi. Unii elevi caracterizează acest profesor ca „foarte înţelegător". Opinia a 17% din elevii chestionaţi că „materia este foarte uşoară" şi remarcile asistenţelor la ore duc şi la concluzia că volumul de cunoştinţe transmis este redus şi nu necesită deci un efort deosebit din partea elevilor.

Profesorul I nu are o medie a notelor care să denote severitate sau indulgenţă. Are însă cea mai redusă scară de notare, cele mai multe medii fiind de 6, ceea ce este desigur o deficienţă. Profesorul predă cîteva săptămîni la rînd şi apoi ascultă, ceea ce nu determină majoritatea elevilor să înveţe în afara zilelor de ascultare, cînd nu mai pot să cuprindă toată materia (relatează în primul rînd elevii). Cum totuşi cele mai multe medii sînt de 6 şi mai mari de 6, reiese că profesorul este totuşi indulgent, ceea ce profesorul recunoaşte.

Profesorul III este puţin indulgent, aşa cum o arată media mare de pe trimestrul I şi relatările unor elevi.

Profesorul VI apare sever în trimestrul I şi oarecum indulgent în al II-lea, avînd o scară întinsă de notare. Predă foarte bine, „predă mult şi cere tot" spun elevii ceea ce confirmă severitatea indicată de curba trimestrului I. În trimestrul II, se remarcă eforturile profesorului de corectare a severităţii, care trebuie să se confirme şi în viitor, altfel va apărea ca o simplă fluctuaţie.

Profesorul VII, după parametrii calculaţi, apare ca un profesor corect în notare, folosind o scară amplă în trimestrul I. În notarea profesorului se manifestă însă fenomenul Hale şi unele fluctuaţii în funcţie de dispoziţia sa momentană. Curba bimodală din trimestrul I pare a fi semnificativă în acest sens.

În încheiere, relatăm că, prezentîndu-se în consiliul profesoral partea din această cercetare privind trimestrul I (fără detalii privind tehnica de calcul a parametrilor variabilităţii), profesorii nu au contestat justeţea datelor şi a concluziilor reieşite. Credem de aceea că o asemenea analiză este eficace şi necesară. Chiar cînd cauza variabilităţii notării nu este subiectivitatea profesorilor, împreună cu aceştia se pot găsi adevăratele cauze, ceea ce va permite să se poată acţiona asupra lor.

Bibliografie

1. Gh. Dumitrescu. *Metode şi tehnici matematice în pedagogie*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1969.
2. D. Muster, *Examene, examinatori, examinaţi, note şcolare*, Almanahul educaţiei, I.S.P., 1970.
3. D. Muster, A. Hazgan, P. Popescu, *Metodologia examinării şi notării elevilor*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1969.
4. V. Pavelcu, *Principii de docimologie*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968.
5. V. Radulian, *Profesori şi părinţi contra insuccesele şcolare*, Ed. didactică şi pedagogică, 1967.

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Sesiunea științifică comună a Institutului de psihologie și a Institutului de cercetări pedagogice

VIRGINIA CREȚU

Cu ocazia aniversării semicentenarului P.C.R., recent, a avut loc o sesiune de comunicări științifice organizată de Institutul de cercetări pedagogice și de Institutul de psihologie, avînd ca temă *Contribuția cercetărilor pedagogice și psihologice la dezvoltarea învățămîntului și la perfecționarea activității industriale.*

Lucrările sesiunii au fost deschise de prof. Al. Roșca, președintele secției de psihologie și pedagogie a Academiei de științe sociale și politice.

În comunicarea sa, prof. Mircea Maliță, ministrul învățămîntului, a dezbătut problema *Munca productivă — factor primordial al educației.* Arătînd că Partidului Comunist Român îi este proprie concepția unitară și clarvăzătoare asupra rolului educației în dezvoltarea economiei socialiste, autorul a desprins componentele acestei concepții privind rolul și importanța educației, „principal factor de cultură și civilizație al unei națiuni". Dezvoltarea impetuoasă a economiei socialiste, crearea de ramuri industriale cu un înalt grad de tehnicitate solicită oamenii cu înaltă competență tehnică, rezultat al unei temeinice pregătiri profesionale. În acest scop, educația capătă un obiectiv bine conturat — formarea omului creator de valori, mînuitor al mașinii, bun organizator și conducător. În continuare, autorul a reliefat filonul progresist din istoria școlii noastre și din istoria gîndirii pedagogice care se caracterizează, printre altele și printr-o atitudine pozitivă față de activitatea practică. Introducerea activităților practice, în școală, restabilește valoarea pozitivă a muncii, a acțiunii, a tot ce este util, în conformitate cu legile dezvoltării psihice și cu cerințele dezvoltării sociale. Noua concepție care stă la baza introducerii activităților practice are un caracter echilibrat, deoarece aceste activități, departe de a stăvili dezvoltarea potențelor intelectuale ale elevilor, se împletesc organic cu acestea. Munca ce se efectuează în cadrul disciplinei de învățămînt polarizează calitățile psihice ale copiilor, arată finalitatea obiectului creat, are o valoare certă de utilizare. Certificatul general de absolvire va fi dublat de un „certificat" privind și pregătirea pentru o activitate practică, imediată. Existența atelierului școlar și desfășurarea pe coordonate noi a muncii, în aceste ateliere, vor avea repercusiuni profunde asupra celorlalte obiecte de învățămînt. Din obiect al educației, elevul devine subiect al educației, instruirea devine autoinstruire. Astfel, practica, mai mult decît o disciplină, devine o mentalitate.

Al. Roșca, președintele secției de psihologie și pedagogie a Academiei de științe sociale și politice a prezentat comunicarea *Contribuțiile cercetării pedagogice la perfecționarea vieții sociale.* Din conținutul comunicării s-au desprins succesele și cuceririle științei psihologice românești, pe baza condițiilor create, în lumina concepției materialist-dialectice despre dezvoltarea psihicului. A reieșit, pregnant, contribuția cercetărilor efectuate (privind însușirea noțiunilor și cunoștințelor științifice, dezvoltarea gîndirii creatoare, motivația în învățare, accelerarea dezvoltării intelectuale prin procedee instructive adecvate) la perfecționarea învățămîntului. Cercetările de psihologia muncii și de psihologie industrială au investigat probleme importante ale producției, ale profesiunilor și locurilor de muncă, au contribuit activ la organizarea științifică a muncii. Psihologia s-a dovedit, astfel, o forță nemijlocită de producție, ca și celelalte științe.

Directorul Institutului de cercetări pedagogice — George Văideanu, — a prezentat comunicarea *Orientarea spre inovarea tehnologiei învățămîntului — o atitudine necesară.*

Orientarea spre inovarea învățămîntului, spre schimbarea lui cu temeinicie, prin prisma realizărilor științei din

ultimii ani, se delimitează de extremele atitudinii depășite și ale precipitării aventuroase spre tot ce apare nou. Disponibilitatea pentru noutate a educatorilor se manifestă, în primul rînd, în atitudinea față de metodologia și tehnologia didactică, care este intim legată de personalitatea lor eficientă. Metodele moderne (învățarea prin cercetare, metoda jocurilor) au demonstrat că stăpînirea metodelor nu trebuie să fie un obiectiv secundar față de pregătirea de specialitate. Cine aplică principiul apropierii conținutului și structurii învățămîntului de conținutul și structura științei trebuie să ajungă la renovarea metodelor, mijloacelor tehnice, a sistemului de apreciere și notare.

Cel ce inventează forme și metode adecvate se subordonează conținutului, dar, în același timp, îl și modelează, este util celui care a elaborat conținutul, prin potențialul formativ specific al metodei, prin sensibilitatea față de valori și prin creativitatea pe care o promovează. Adeziunea cadrelor didactice la schimbări se poate face, însă, numai pe baza unei informații de bună calitate, care să asigure asimilarea lor profundă și durabilă la nivelul conceptual. Filmarea unor lecții demonstrative ținute de maeștri ai catedrei, cu un comentariu pedagogic adecvat, filmarea unor secvențe din experimentele ce se întreprind, ar fi de un real folos. Unele metode cu valențe deosebite, ca învățarea în grup (învață elevii să coopereze între ei, pe profesori de asemenea) solicită modificarea proiectelor arhitecturale, schimbări în obligativitățile cadrelor didactice.

Sporirea personalului didactic auxiliar, apariția liceelor tehnice pedagogice, s-ar înscrie printre măsurile care susțin inovarea tehnologiei învățămîntului, reprezintă o atitudine necesară, caracteristică epocii noastre.

A doua grupă de comunicări s-a referit la: *Perfecționarea conținutului învățămîntului pe baza cercetării interdisciplinare prospective* (Em. Constantinescu, V. Filipescu), *Contribuții psiho-pedagogice la studiul dezvoltării atitudinii științifice a elevilor* (E. Fischbein, I. Pampu, I. Mînzat, G. Nicola), *Perfecționarea muncii educative în lumina științei conducerii* (V. Caraba, L. Ghivirigă, L. Țopa), *Orientarea școlară și profesională — condiție a eficienței învățămîntului* (R. Dăscălescu, I. Holban, D. Muster, D. Salade), *Pedagogia muncii integrată în procesul de învățămînt* (C. Ștefănescu, P. Bărbulescu, V. Vișan). Cu acest prilej s-au desprins parametrii pe care-i solicită elaborarea conținutului învățămîntului, răspunsul la întrebarea „Ce avem de realizat în procesul de învățămînt în deceniul al IX-lea" ? faptul că modelele sînt utile în activitatea intelectuală numai dacă sînt învestite cu o sinteză care trebuie asimilată explicit de cel care învață ; perfecționarea proceselor educative în lumina științei conducerii rezolvîndu-se în mod adecvat, raportul dintre autoritatea profesorului și independența elevilor, între competiție și cooperare în cadrul clasei ca și acțiunile de orientare școlară și profesională, care au un caracter colectiv, efectuîndu-se în echipe interdisciplinare, cu metode complexe și îmbinîndu-se cu autoorientarea, reprezintă condiții de eficiență ale învățămîntului.

Totodată, a reieșit concepția și problematica cercetărilor privind integrarea muncii în procesul de învățămînt, preocupările în direcția constituirii pedagogiei muncii în școală.

Cercetătorii colectivelor conduse de T. Herseni, C. Botez, E. Popescu-Neveanu, N. Mărgineanu au prezentat contribuțiile cercetărilor de psihologie socială în organizarea științifică a întreprinderilor industriale, contribuția psihologiei la ridicarea productivității muncii industriale, direcțiile și perspectivele de dezvoltare a psihologiei inginerești, contribuția pedagogiei industriale la ridicarea calificării cadrelor industriale. Prof. dr. N. Mărgineanu a prezentat și un emoționant omagiu prof. Ștefănescu-Goangă, care a sesizat importanța problemei și a pus bazele pedagogiei industriale.

Din comunicările *Taxonomia obiectivelor educaționale și strategia perfecționării învățămîntului* (E. Dimitriu și T. Trutzer), *Integrarea mijloacelor tehnice moderne în procesul de învățămînt — condiție a eficienței sale* (Al. Gheorghiu și O. Oprea), *Cercetarea eficienței învățămîntului prin indicatori validați* (O. Neamțu, V. Krasnaseschi, A. Negulescu) s-au desprins principiile călăuzitoare în elaborarea taxonomiei generale, au fost analizate modalitățile prin care tehnicile didactice moderne participă la optimizarea procesului comunicării informației, s-a prezentat me-

todologia cercetării eficienței învățământului prin indicatori validați.

Lucrările sesiunii s-au încheiat cu citirea unei telegrame trimise Comitetului Central al Partidului Comunist Român, tovarășului Nicolae Ceaușescu, prin care cercetătorii celor două institute se angajează să fie la înălțimea sarcinilor ce li s-au încredințat de partid ridicînd cercetarea pedagogică și psihologică la nivelul înaltelor exigențe ale științei contemporane, ale construcției socialismului în patria noastră.

Directorul de școală, factor de seamă în procesul modernizării învățământului

Prof. SIMION CHIȘ

În zilele de 15, 16, 17 aprilie a.c. s-au desfășurat la Alba Iulia lucrările simpozionului de referate și comunicări cu tema: *Directorul de școală, factor de seamă în procesul modernizării învățământului.*

Această acțiune de prestigiu a fost organizată în cinstea semicentenarului Partidului Comunist Român de către Inspectoratul școlar al județului Alba, Consiliul județean al Organizației pionierilor, și Casa corpului didactic, cu concursul filialei I.C.P.P.D. — Cluj. El se înscrie pe linia preocupărilor actuale de modernizare a învățământului, în special a muncii de conducere în școală.

Lucrările simpozionului au fost deschise de Titu Bogdan, inspector general școlar Alba. Tovarășul George Homoștean, prim-secretar al Comitetului județean-Alba al P.C.R., a adus un călduros salut participanților, trecînd în revistă realizările pe linia învățământului, contribuția dascălilor din județ la educarea tinerei generații și preocupările științifice pentru ridicarea eficienței muncii în școală.

În ședința plenară, tovarășul Ilie Rădulescu, membru al C.C. al P.C.R., șeful Secției de propagandă a C.C. al P.C.R., a prezentat expunerea *Partidul Comunist Român la a 50-a aniversare*, oprindu-se asupra celor mai semnificative momente din istoria mișcării muncitorești și democratice din țara noastră, scoțînd în evidență caracterul științific, creator al politicii marxis-leniniste a P.C.R. de-a lungul existenței sale semicentenare.

Tot în plenară, prof. univ. dr. docent Anatolie Chircev, prorector la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj, a prezentat comunicarea *Analiza procesului de învățămînt din școală*, iar prof. univ. dr. Dumitru Salade, de la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj, a prezentat comunicarea *Orientarea școlară și profesională la nivelul școlii.* Ambele comunicări au subliniat în mod științific coordonatele muncii directorului de școală în etapa actuală.

În cele patru secții în care au participat directorii din județul Alba și invitați din alte 24 județe ale țării, au fost prezentate 61 referate și comunicări ale directorilor de școli generale, directorilor coordonatori, directorilor de licee, de licee de specialitate și de școli profesionale.

Printre lucrările prezentate la secția directori de școli generale au stîrnit interes în rîndurile participanților următoarele: *Din experiența școlii generale în organizarea pregătirii tehnico-productive a elevilor* de Dorel Savu, director Șc. gen. Cărpiniș — Gîrbova-Sebeș, *Locul și rolul comandantului de unitate în colectivul de conducere al școlii* de Georgeta Lascu, Șc. gen. nr. 2 din Alba Iulia, *Preocuparea conducerii școlii pentru caracterizarea psiho-fizică a elevilor* de Mircea Flaviu Bocoș, dir. Șc. gen. Ocna Mureș (Grupa A). La Grupa B s-au evidențiat comunicările: *Munca metodică în școală și metodologia schimbului de experiență* de Daniel Stoia, Șc. gen. nr. 3 Alba Iulia, *Rolul directorului în analiza științifică a lecțiilor asistate* de Dumitru Muntiu, Șc. gen. Petrești-Alba, *Contribuția directorului la promovarea metodelor moderne în procesul de învățămînt.* (Instruirea programată) de Ion Berian, Șc. gen. nr. 1 Cugir-Alba.

La secția directori coordonatori, au atras atenția în mod deosebit comunicările : *Personalitatea directorului* de Vasile Blaga, Casa de copii școlari-Blaj, *Directorul coordonator și problemele perfecționării metodice a cadrelor didactice* de Vasile Ursu, Șc. gen. Gîrbova-Sebeș, *Munca directorului coordonator cu directorii și diriginții școlilor aparținătoare* de Delia Paveleanu, Liceul teoretic Jidvei-Alba.

La secția directori de licee și școli profesionale, printre expunerile prezentate au fost : *Contribuție la organizarea pregătirii tehnico-productive a elevilor de liceu* de Dimitrie Botnariu, Liceul teoretic Avram Iancu-Aiud, *Rolul directorului în extinderea metodelor moderne de investigare și apreciere a cunoștințelor și deprinderilor* de Ștefan Fülöp, Liceul agricol Ciumbrud-Alba, *Contribuția directorului la orientarea școlară și profesională* de Ion Țîrle, Liceul teoretic-Sebeș, *Preocuparea directorului pentru modernizarea bazei didactico-materiale a școlii* de Ion Muntean, Liceul teoretic „Horia, Cloșca și Crișan" din Alba Iulia.

În încheierea lucrărilor a luat cuvîntul tovarășul Mircea Malița, ministrul învățămîntului, care a făcut o expunere în plenară.

Apreciind preocupările majore ale Inspectoratului școlar județean Alba și ale conducerilor de școli, vorbitorul a subliniat rolul actual al directorului în conducerea școlii, sub raportul gospodăririi ei, al conducerii personalului didactic și al organizării colectivului de elevi. Directorul de școală trebuie să-și pună în față mereu problema randamentului muncii de conducere, folosind instrumente moderne în verificarea și asigurarea eficienței muncii în școală. El este chemat să asigure entuziasmul, inițiativa și să dinamizeze colectivul didactic în direcția însușirii unei conduceri științifice a procesului instructiv-educativ. Directorul este factorul care realizează unitatea dintre școală și întreprinderi, valorificînd potențialul educativ al elevilor în procesul pregătirii tehnico-productive.

Simpozionul a însemnat un ajutor prețios pentru directorii de școli din județul Alba și din alte județe, ridicînd nivelul preocupărilor spre nou, constituind o tribună de răspîndire a experienței înaintate, antrenînd un mare număr de directori în preocupări majore pe linia conducerii școlii.

Educația civică și pionieria

Consecvent unor serioase și îndelungi preocupări, spre a conferi activităților pionierești caracter științific și certe valențe educative — printr-o judicioasă motivare psiho-socială — Consiliul județean Iași al Organizației pionierilor, în colaborare cu Universitatea „Al. I. Cuza" și cu inspectoratul școlar județean, a organizat un reușit simpozion cu tema *Educația civică prin Organizația pionierilor*, dedicat aniversării semicentenarului partidului.

Reunind cadre didactice din învățămîntul superior și de cultură generală, activiști ai consiliilor pionierești, comandanți de unități și detașamente de pionieri și numeroși invitați, simpozionul a prilejuit un larg schimb de idei, confruntări de opinii și informare metodologică adecvată privind acest important aspect al educației preadolescenților. În plenară și în cele trei secții — Probleme generale ale educației civice prin Organizația pionierilor și Implicații psiho-pedagogice ale educației civice prin Organizația pionierilor — s-au prezentat 37 comunicări care au cuprins probleme teoretice și cu caracter practic-aplicativ, unele sprijinindu-se pe un bogat material concret, rod al unor cercetări psiho-pedagogice și metodice.

Lucrările simpozionului s-au desfășurat sub conducerea profesorului universitar dr. docent Ștefan Bârsănescu, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, care în ședința plenară a prezentat o valoroasă comunicare abordînd *Educația civică a pionierilor în lumina concepțiilor pedagogiei contemporane.*

Tot în plenară a fost prezentată comunicarea *Democrația pionierească*, susținută de lector univ. Patița Silvestru, vicepreședinte al Consiliului Național al Organizației Pionierilor.

Pe secții, au mai făcut comunicări interesante prof. Romeo Dăscălescu, lector univ. Gheorghe Pleșca, prof. Stelian Chiriac, prof. Gheorghița Fleancu, prof. Elena Irimie, prof. Grigore Bernic.

L. P.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

PARTIDUL COMUNIST ROMÂN ÎN VIAŢA SOCIAL — POLITICĂ A ROMÂNIEI (1921—1944)*

Sărbătorirea semicentenarului creării Partidului Comunist Român este marcată şi de apariţia unor lucrări (studii, sinteze, documente) care evocă drumul parcurs de partidul clasei muncitoare din ţara noastră în cei cincizeci de ani de glorioasă existenţă.

Pe această linie se înscrie şi activitatea de creaţie desfăşurată de cercetători şi colaboratori ai Institutului de studii istorice şi social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R. pentru elaborarea volumului *Partidul Comunist Român în viaţa social-politică a României 1921-1944*, care înglobează următoarele studii: *Crearea Partidului Comunist Român — rezultat firesc al dezvoltării social-politice a României* (Titu Georgescu); *Partidul Comunist Român — promotor al luptei pentru realizarea unităţii muncitoreşti de acţiune factor esenţial în afirmarea proletariatului în viaţa social-politică a României în anii 1921-1933* (Florian Tănăsescu); *Antifascismul maselor populare, călăuzite de Partidul Comunist Român — factor hotărîtor în bararea ascensiunii fascismului în România pînă în vara anului 1940* (Gh. I. Ioniţă); *Acţiuni ale clasei muncitoare în frunte cu Partidul Comunist Român pentru făurirea unităţii sindicale (1933-1937)* (Ion Iacoş); *Activitatea desfăşurată de Partidul Comunist Român pentru atragerea militarilor la lupta revoluţionară a maselor pentru apărarea independenţei naţionale a României (1921-1939)* (Dumitru Tuţu, Florian Tucă); *Partidul Comunist Român în fruntea forţelor democratice potrivnice fascismului şi instaurării dictaturii regale (1937-1938)* (Florea Nedelcu); *Activitatea Partidului Comunist Român în vederea coalizării forţelor naţionale antifasciste şi antihitleriste în preajma celui de-al doilea război mondial* (Al. Gh. Savu); *Concepţia Partidului Comunist Român în problemele politicii externe a României (1938 — septembrie 1939)* (Viorica Moisuc, Gheorghe Matei); *Politica de alianţe a Partidului Comunist Român în pregătirea şi înfăptuirea insurecţiei din august 1944* (Gheorghe Zaharia, Aurică Simion).

Autorii studiilor cuprinse în acest volum omagial, pe baza unei bogate şi multilaterale documentări, înfăţişează laturi, momente şi aspecte concludente din lupta Partidului Comunist Român, din activitatea dusă de comunişti în anii grei ai ilegalităţii, în mijlocul diverselor categorii, grupări şi cercuri social-politice interesate în realizarea sarcinilor corespunzătoare etapelor istorice succesive din dezvoltarea României, ceea ce oferă posibilitatea înţelegerii, în toată amploarea şi semnificaţia sa, a rolului jucat de clasa muncitoare şi de avangarda sa marxist-leninistă în lupta pentru transformarea revoluţionară a ţării.

În fiecare studiu sînt evidenţiate date, fapte, acţiuni şi concluzii, o bună parte din ele inedite şi novatoare, care atestă o dată mai mult meritele strălucite şi nepieritoare ale Partidului Comunist Român, spiritul de abnegaţie şi devotamentul său neclintit pentru cauza nobilă a deplinei eliberări sociale şi naţionale a poporului român.

Fiecare studiu în parte reliefează, în perioada de care se ocupă, rădăcinile Partidului Comunist Român adînc împlîntate în dezvoltarea economico-socială a României, afirmarea şi rolul său tot mai viu, mai pregnant, ca factor deosebit în determinarea modificărilor profunde şi pline de semnificaţii în raportul forţelor politice, modul în care a organizat şi condus lupta proletariatului, a maselor largi populare pentru salvgardarea intereselor fundamentale ale patriei noastre. Se desprinde, de asemenea, prin faptele, acţiunile concrete redate de către autorii studiilor, misiunea istorică a clasei muncitoare din ţara noastră de a fi, încă de la apariţia ei în arena vieţii social-politice a ţării, portdrapelul transfor-

* Editura militară, Bucureşti, 1971.

mărilor sociale şi politice în direcţia democratizării şi eliberării sociale.

Din complexitatea întregii activităţi pe care Partidul Comunist Român a desfăşurat-o încă de la primii săi paşi, unul din studii se opreşte la munca asiduă pentru atragerea militarilor la lupta revoluţionară generală a maselor. Studiul relevă aspecte şi fapte mai puţin cunoscute, unele inedite, din activitatea comuniştilor în rîndurile armate, apoi, în continuare, la acţiunile şi în înţelegerea fenomenului ralierii întregii armate române alături de masele largi populare, la chemarea Partidului Comunist Român, în august 1944, la lupta pentru curăţirea Capitalei de trupele fasciste în zilele insurecţiei armate, apoi, în continuare,la acţiunile şi la luptele duse pentru eliberarea pămîntului patriei, cot la cot cu armata sovietică şi, mai departe, în grele încleştări pentru eliberarea Ungariei şi Cehoslovaciei.

Ceea ce conferă volumului o notă distinctă şi originală este faptul că autorii studiilor, cercetînd cu minuţiozitate întreaga perioadă a anilor 1921—1944, nu s-au oprit numai la evidenţierea unui eveniment sau a altuia, ci, pe baza unor ample analize a cauzelor care le-au generat, le-au explicat în contextul situaţiei interne şi internaţionale, argumentînd cu fapte concrete fiecare din problemele abordate.

Cele două studii înmănuncheate în volum sînt dispuse într-o ordine care dă posibilitatea cititorilor să parcurgă cronologic această perioadă (1921 — 1944) din istoria Partidului Comunist Român. Volumul se încheie cu indicii (de nume, de denumiri geografice, de organizaţii şi insittuţii, de publicaţii), care oferă posibilitatea cititorilor, alături de aparatul ştiinţific al fiecărui studiu, să se documenteze asupra problemelor ce i-ar interesa.

Autorii menţionează, în cuvîntul introductiv, că studierea acestui subiect nu poate fi considerată ca epuizată şi, ca atare, sînt binevenite orice opinii, discuţii şi propuneri menite a contribui în continuare la o mai bună edificare a problemelor abordate.

GHEORGHE STOEAN

DOUĂ LUCRĂRI DESPRE MIŞCAREA MUNCITOREASCĂ DIN ROMÂNIA

În cinstea semicentenarului creării partidului, au apărut două noi lucrări sub egida Institutului de studii istorice şi social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R. şi anume : **Mişcarea muncitorească din România 1916—1921. Crearea P.C.R.** de C. Cuşnir-Mihailovici, Fl. Dragne, Gh. Unc şi **Mişcarea muncitorească din România 1921—1924** de M. C. Stănescu, amîndouă în Editura politică.

Prin publicarea lor se oferă cititorilor un tablou amplu şi detaliat al evoluţiei ideologice şi organizatorice a mişcării noastre muncitoreşti în contextul general al vieţii economice, politice şi sociale a României din acei ani.

Axul principal al primei lucrări, în jurul căruia gravitează tot materialul faptic, toate comentariile şi concluziile autorilor, îl constituie situaţia ţării noastre din perioada respectivă, poziţia înaintată a clasei muncitoare faţă de primul război mondial, ridicarea valului revoluţionar, amplificat sub influenţa M.R.S.O., rolul mişcării muncitoreşti în desăvîrşirea statului naţional român, procesul de clarificare ideologică din mişcarea muncitorească încununat de crearea Partidului Comunist Român.

Se remarcă prin analiză nuanţată partea privitoare la lupta dintre curentele ideologice din mişcarea muncitorească, în cadrul cărora rolul precumpănitor îl avea stînga revoluţionară, majoritară, care, în luptă cu oportunismul liderilor social-democraţi de dreapta, în înfruntarea cu inconsecvenţele şi ezitările centriştilor şi în dialogul cu promotorii manifestărilor stîngiste din propriile rînduri, a reuşit să imprime cursul dezvoltării Partidului Socialist spre transformarea sa în Partid Comunist şi afilierea la Internaţionala a III-a. Acesta era un proces intim, de transformare calitativă continuă a unei mişcări cu vechi tradiţii revoluţionare, cu rădăcinile împlîntate adînc în lupta poporului român pentru progres social.

Un paragraf aparte este consacrat în aceeaşi lucrare Congresului din mai 1921, creării partidului de tip nou marxist-leninist al clasei muncitoare din România. Sînt prezentate documentele supuse spre dezbatere Congresului, pre-

cum și cele care n-au mai putut fi discutate datorită arestării majorității delegaților în ziua a cincea de la deschiderea forumului celui mai înalt al partidului. Sînt redate intervențiile delegaților la Congres, este urmărită îndeaproape desfășurarea lui.

Ducînd mai departe analiza evenimentelor pe firul cronologic, cea de-a doua lucrare rezervă în paginile sale locul central activității teoretice și practice a Partidului Comunist Român de la naștere și pînă la scoaterea sa în afara legilor țării de către guvernul burghezo-moșieresc, consolidării rîndurilor proprii, pentru organizarea luptei revoluționare a clasei muncitoare din România.

Alături de aceasta, reține atenția cititorului prin caracterul ei inedit o altă importantă parte din această a doua lucrare, care reconstituie începuturile activității Federației partidelor socialiste din România și a partidelor ei componente.

Este reliefat totodată rolul foarte important al sindicatelor în organizarea și lupta clasei muncitoare din anii 1921—1924, importanța pe care a avut-o în strîngerea legăturilor partidului comunist cu masele largi, crearea organizațiilor muncitorești : Comitetul central de ajutorare, Comisia de femei, Organizația cultural-sportivă „Prietenii naturii" sau colaborarea partidului cu Liga drepturilor omului, cu Liga chiriașilor etc.

De menționat ca pozitiv faptul că în lucrare sînt reliefate locul Partidului Comunist Român și al celorlalte organizații politice și profesionale ale proletariatului în viața politică a țării, rolul lor în realizarea sarcinilor și obiectivelor istorice care stăteau în fața clasei muncitoare din România în perioada tratată.

În lucrarea lui M. C. Stănescu sînt înfățișate în mod succint și unele momente și aspecte ale relațiilor Partidului Comunist Român și Federației partidelor socialiste din România cu mișcarea muncitorească internațională.

Ambele lucrări evidențiază ideea majoră că făurirea Partidului Comunist Român a marcat începutul unei etape noi, superioare, în mișcarea revoluționară și democratică din România, prin adoptarea principiilor ideologice și organizatorice marxist-leniniste, principii de clasă, patriotice și internaționaliste.

M. SIMIONESCU

DOCUMENTE PRIVIND ÎNCEPUTURILE MIȘCARII MUNCITOREȘTI ȘI SOCIALISTE DIN ROMÂNIA (1821—1878)*

Volumul urmărește procesul complex al apariției, dezvoltării și afirmării politice a clasei muncitoare, a mișcării muncitorești și socialiste din țara noastră. Rezultat al unei largi cercetări arhivistice, documentele selectate în acest volum — note, cereri, chemări, procese-verbale, scrisori, declarații, programe, comentarii de presă, știri etc. — completate cu o serie de relatări de natură memorialistică, redau apariția proletariatului industrial modern, situația muncitorilor în condițiile existenței unei tehnici înapoiate, ca și primele forme ale luptei împotriva exploatării — răzvrătiri sau proteste izolate, greve spontane.

Mărturii documentare atestă intensificarea acțiunilor revendicative după 1821, în special printre muncitorii de la exploatările de sare (Telega, Ocnele Mari, Slănic, salinele din Transilvania). O serie de petiții, proteste, dispoziții ale organelor administrative locale aduc în atenție „nesupunerile la lucru", „răzvrătirile", cererile de intervenție pentru potolirea „instigatorilor". Sînt semnalate, de asemenea, acțiuni inițiate de lucrătorii minieri, topitori, forjori și metalurgiști din întreprinderile transilvănene.

Cartea reflectă maturizarea mișcării muncitorești pe măsura dezvoltării capitalismului, a creșterii proletariatului modern de fabrică. Astfel, se atestă documentar una dintre cele mai puternice manifestări din această perioadă, greva din septembrie 1868 a muncitorilor ciurari din portul Brăila.

Multe alte documente cuprinse în acest volum se referă la conflicte de muncă ale muncitorilor de pe șantierele de construcții a căii ferate București—Giurgiu, a șoselei Ploiești—Predeal, ale muncitorilor din porturi, ale lucrătorilor tipografi din București. Specifice perioadei de început a mișcării muncitorești — caracterizată de K. Marx și Fr. Engels ca „perioada copilăriei proletariatului" — acțiunile mun-

* Editura politică, București, 1971.

citoreşti, şi îndeosebi grevele, au demonstrat rezistenţa muncitorilor faţă de intensificarea exploatării capitaliste.

Totodată, cartea reflectă constituirea primelor organizaţii în care s-au unit muncitorii : asociaţiile, evoluţia acestora şi consolidarea lor organizatorică şi programatică în deceniile şapte şi opt ale secolului trecut.

O parte dintre aceste documente întregesc tabloul cunoaşterii manifestărilor de început ale mişcării muncitoreşti şi socialiste din România, reliefînd aspecte ale răspîndirii socialismului utopic în gîndirea românească, activitatea depusă de Teodor Diamant, I. Heliade-Rădulescu. Mergînd pe firul istoriei, materialele din volum înfăţişează climatul pătrunderii ideilor marxiste în România, legăturile revoluţionarilor români aflaţi în emigraţie — N. Bălcescu, I. Ghica, I. Heliade-Rădulescu — cu ideile socialismului ştiinţific.

Ştiri numeroase ne vorbesc despre recepţionarea ideilor înaintate ale Comunei din Paris de către mişcarea muncitorească şi socialistă din ţara noastră, ca şi despre legăturile directe pe care unii muncitori şi intelectuali le-au avut cu diferite secţii ale Internaţionalei I (Mircea Rosetti, Gheorghe Panu, Vasile Conta, Zamfir Arbore, N. Russel, Carol Farcaş, Gheorghe Ungureanu).

În ansamblu, documentele înmănuncheate în acest volum ilustrează principalele evenimente petrecute în viaţa poporului român de la 1821 pînă la 1878 în care s-au manifestat aspiraţiile de clasă ale lucrătorilor, ale clasei muncitoare de mai tîrziu.

MIHAELA DAN

ROMÂNIA ÎN ANII REVOLUŢIEI DEMOCRAT - POPULARE (1944 — 1947)

Elaborată de cunoscuţi cercetători ai istoriei contemporane a României *, sub egida Institutului de studii istorice şi social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R., această monografie, concepută ca o sinteză despre prima etapă a revoluţiei populare din ţara noastră, tratează, în succesiunea lor istorică, principalele evenimente ale acestei perioade : lupta revoluţionară a maselor populare declanşată o dată cu insurecţia armată victorioasă din august 1944, evoluţia diferitelor partide şi grupări politice în strînsă legătură cu transformările social-politice radicale care au avut loc în acei ani, schimbarea continuă a raportului de forţe în favoarea clasei muncitoare, aliată cu ţărănimea muncitoare şi cu ceilalţi oameni ai muncii.

Volumul se deschide cu un cuprinzător capitol despre premisele revoluţiei populare în România, demonstrînd legitimitatea şi necesitatea istorică a dezvoltării României pe calea progresului, condiţiile obiective şi subiective dezvoltate şi maturizate în cadrul unei îndelungate evoluţii economice şi politice a societăţii româneşti, situaţia revoluţionară creată prin adîncirea antagonismelor de clasă în anii dictaturii militare-fasciste şi în lunile imediat următoare insurecţiei din august 1944, în strînsă conexiune cu realităţile internaţionale din etapa respectivă — zdrobirea Germaniei naziste de către coaliţia antihitleristă, a cărei forţă principală a fost Uniunea Sovietică, dezvoltarea puternică a luptei antifasciste a popoarelor, creşterea uriaşă a prestigiului socialismului, modificarea raportului de forţe pe plan internaţional în favoarea democraţiei şi socialismului. Acordînd împrejurărilor externe locul, rolul şi consideraţia cuvenită, se demonstrează, totodată, cu puterea de convingere a faptelor, că acestea n-au fost şi nu puteau fi determinante în declanşarea şi desfăşurarea revoluţiei. Partidul Comunist Român — ca şi alte partide comuniste revoluţionare din Europa şi din Asia — a ştiut să folosească condiţiile internaţionale favorabile, a ţinut seama de evoluţia raportului forţelor de clasă, a organizat şi condus lupta maselor pentru cucerirea puterii şi trecerea la revoluţia socialistă, întreaga desfăşurare a evenimentelor demonstrînd primordialitatea şi rolul hotărîtor în revoluţie al forţelor interne.

Următoarele capitole — *Lupta maselor sub conducerea Partidului Comunist Român, pentru instaurarea puterii democrat-populare, Activitatea Partidului Comunist Român şi a guvernului de-*

* Dr. Gheorghe Zaharia (coordonator), Ion Alexandrescu, dr. Mihai Fătu, Paraschiva Nichita, dr. Constantin Olteanu, Gheorghe Ţuţui, Vladimir Zaharescu, Editura politică, Bucureşti, 1971.

mocratic în primul an de existență a puterii democrat-populare, Regimul democratic în 1946, 1947 — an hotărîtor în dezvoltarea revoluției — reprezintă un tablou viu, bogat în fapte și idei, privind procesul revoluționar declanșat o dată cu insurecția din august 1944, care, înlăturînd dictatura militară-fascistă, a zdrobit tocmai acea formă de exercitare a puterii claselor exploatatoare, a cercurilor celor mai reacționare, menită să mențină, să le consolideze dominația. Faptul că insurecția din august 1944 a fost organizată de Partidul Comunist Român și înfăptuită de masele populare a făcut ca anii de foc ai revoluției, în care s-au hotărît destinele istorice ale țării, smulgerea ei din sistemul capitalist și deschiderea unor largi perspective de înaintare impetuoasă pe calea progresului social, economic, politic și cultural, să se caracterizeze prin ofensiva continuă a forțelor revoluționare, care au determinat mersul evenimentelor. Demonstrării acestor idei îi sînt consacrate o serie de paragrafe, alături de atestarea numeroaselor acte potrivnice, dușmănoase, puse la cale de partidele politice burgheze și de monarhie pentru conservarea vechilor structuri social-economice, a privilegiilor de clasă. Opțiunea maselor, a majorității covîrșitoare a poporului în favoarea instaurării unui regim de reală democrație, care să înlăture zăgazurile aflate de secole în calea împlinirii aspirațiilor sale, a prevalat în acei ani, spulberînd pentru totdeauna alternativa „întoarcerii la trecut", oferită de partidele burgheze reacționare. Situîndu-se în fruntea luptei pentru cucerirea puterii, clasa muncitoare s-a impus definitiv ca hegemonul puternicii mișcări pentru desăvîrșirea revoluției burghezo-democratice și trecerea la revoluția socialistă.

În cuprinsul lucrării se demonstrează că această mișcare a avut o largă bază socială, de masă, hotărîtoare pentru posibilitatea de a izola forțele reacționare și a asigura rezolvarea succesivă a întregului ansamblu de transformări care au caracterizat revoluția. Rolul polarizant al acestei baze l-au îndeplinit sarcinile naționale, antifasciste și general-democratice, care au stat un timp pe prim plan, antrenînd, vremelnic, în luptă, alături de forțele populare, și unele părți ale burgheziei. În mobilizarea la acțiune a forțelor capabile să-și aducă aportul la înfăptuirea obiectivelor majore aflate în fața țării, hotărîtoare au fost linia strategică și tactică justă elaborată de Partidul Comunist Român, elasticitatea sa în politica de alianțe, care au creat condiții de participare și colaborare tuturor forțelor interesate fie în rezolvarea întregului ansamblu de sarcini ale revoluției — cu perspectiva lor socialistă —, fie numai în atingerea unora dintre obiectivele general-democratice.

Acordînd o atenție deosebită evidențierii caracterului realist și creator al politicii P.C.R., din volum se desprinde ideea că victoriile repurtate, începînd din august 1944, pînă la sfîrșitul anului 1947, au fost rodul voinței și luptei poporului, în care și-a găsit expresie strălucită rolul maselor ca făuritoare ale istoriei.

B. HACKER

AURUL CENUȘIU*

Eseurile rostite de Mircea Maliță de la tribuna posturilor de radio și televiziune, de la catedra universitară, sau în adunări publice, conturează portretul intelectual al omului contemporan, angajat în superba epopee a descifrării, dar și a construirii viitorului, cu instrumentele științei de azi și de mîine, dar și cu latențele psihice actualizate în procesul educației moderne.

Autorul abordează problema aceasta cu conștiința dezavantajului de poziție implicat în faptul că „sîntem prea aproape de ideile noastre ca să le simțim modificîndu-se", dar și cu convingerea, dobîndită prin reflecție și analiză, că noutatea fizionomiei spirituale a epocii poate fi surprinsă în domeniul mentalității sau atitudinii, în gîndirea orientată spre acțiune a contemporanilor noștri. În seculara epopee a omului care-și construiește viitorul, ne spune Mircea Maliță, cîntul întîi, care a celebrat inventarierea, ordonarea și explicarea datelor în „civilizația cunoașterii", s-a încheiat, ca să ascultăm dactilii eroici din cîntul al doilea, al aceleiași epopei, dar consacrat împlinirilor omului în lumea pe care a gîndit-o.

* Mircea Maliță, *Aurul cenușiu*, Editura Dacia, 1971.

Temarara ambiţie are sorţi de izbîndă, deoarece omul de azi şi-a şlefuit şi continuă să-şi perfecţioneze o gîndire de un tip nou, care îmbină unitar atributele de gîndire practică, globală, probabilistă, modelatoare, operatoare, pluridisciplinară, prospectivă, laică, optimistă, educabilă, economică, model de gîndire în ale cărei tipare moderne se toarnă acum, pentru astăzi, dar şi pentru mîine, şi gîndirea românească.

Înarmat cu instrumentul eficient al unei asemenea gîndiri şi preocupat de viitorul societăţii umane, omul de azi trece „de la vis la investigaţie", cu ajutorul prospectivei, precum şi cu ajutorul artei şi ştiinţei conducerii, domenii noi ale cercetării şi acţiunii, pe care le elaborează ţinînd seama de conexiunea cunoştinţelor cu omul care le-a descoperit, cu pracitca lui socială, cu nevoile lui de desfăşurare optimă, ca să-şi potolească, prin realizări tehnice, sociale, morale, setea împlinirilor maximale umane.

Ideea fundamentală, a cărei respectare garantează eficienţa prospectării viitorului şi a conducerii societăţii umane spre el, este ideea despre interacţiunea universală, prin care — precizează autorul — gîndirea globală contemporană învinge infirmitatea de care suferea omul în epocile revolute, cînd insuficienţa cunoaşterii îl obliga „să spargă în cioburi oglinda imaginii universului pentru a şi-o putea însuşi" ; modern, omul nu se mai opreşte azi „la nivelul detaliilor neintegrate în ansambluri larg cuprinzătoare", ci — evitînd această eroare — a păşit în „era sistemelor", iar gîndirea lui, „secular obsedată de parte, dă astăzi preferinţă totului".

Tocmai de aceea, ştiinţa cea mai utilă în trecerea omului de la visul despre viitorul social la investigaţia prospectivă, pentru conducerea noastră la o organizare eficientă a lui, este sociologia, capabilă să abordeze, interdisciplinar, practic, cercetarea globală, modelatoare, prospectivă, economică a societăţii, educabilă pentru tiparele gîndite ale viitorului. Ea descoperă, în prezentul care a încorporat creator trecutul, germenii şi germinarea viitorului, pentru că — subliniază Mircea Maliţa — în tripticul, trecut, prezent, viitor, „aserţiunile despre prezent se referă, de fapt, la dezvoltări cu puncte esenţiale în trecut, şi care continuă în momentul consideraţiilor noastre". Cu atît mai mult, pentru omul format în şcoala gîndirii dialectice materialist-istorice, în societatea socialistă, frecventarea viitorului nu rămîne o simplă cultivare intelectuală a „confortului anticipării", izvorîtă din necesitatea psihică a anticipării, ca o măsură menită „să limiteze surpriza neprevăzutului", din care ar putea izvorî nelinişte. Dimpotrivă, stabilind o relaţie raţională cu viitorul, noi ne folosim de „lumina farului previzional", ca să conturăm cu un grad de precizie cît mai înalt „traectoria viitoare reală" a drumului de parcurs, spre organizarea raţională a viitorului. Autorul nu ne ascunde poziţia privilegiată în care ne aflăm noi, oamenii societăţii socialiste, adică oamenii unei societăţi în care viitorul nu se profilează ca un îngrijorător semn de întrebare, ci, dimpotrivă, ca o cutezătoare activitate practică, desfăşurată neabătut spre înfăptuirea unui viitor gîndit într-o societate în care ştim cum vrem să ne fie viitorul şi ştim ce avem de făcut ca să-l realizăm aşa cum îl dorim.

În ansamblul unor asemenea poziţii intelectuale politice, cercetarea prospectivă, care „construieşte diferite variante posibile ale viitorului antrenînd atît parametrii planificabili, cît şi alţi factori ce caracterizează sistemul, şi al căror «control» este limitat", se constituie ca un auxiliar indispensabil al ştiinţei conducerii, adică al ştiinţei şi artei care ne călăuzeşte spre realizarea optimă a scopurilor deliberat stabilite, atît la nivelul ansamblului, adică al acţiunii, al statului, cît şi la nivelul persoanei pentru că „fiecare are de condus ceva", dar „procesul decizional nu se face de unul singur într-un singur punct, ci este făcut în întregul sistem" şi de aceea „ştiinţa conducerii este o ştiinţă de masă, în funcţie de participarea democratică a maselor la hotărîri", pe care masa educată este capabilă să le ia deliberat.

Pregătirea maselor pentru conducerea democratică se obţine prin şcoala modernă a culturii generale, iar practica exercitării conducerii şi a participării democratice la conducere se realizează prin actualizarea modern educată a forţelor psihice ale omului. Cultura generală, în înţelesul modern, adică real şi realist al conceptului, înzestrează pe tineri cu noţiunile fundamentale cu care vor trebui, şi vor putea, să-şi construiască întreaga cultură, şi cea de specialitate şi cea generală, îmbinînd armonios informarea ştiinţifică, gîndirea filozofică dialectică, umanismul literar, activismul social-cultural, angajarea politică. Alcătuind, deci, cultura generală „din concepte puternice, asociative, funcţionale, operative instrumentale", îi înarmăm pe oameni cu o asemenea viziune asupra lumii, asupra societăţii, care îi determină la acţiuni

constructive, în care ei folosesc deopotrivă lumina gîndirii filozofice și informația științifică, asociind, rațional, fiecare lucru „cu absolut tot ce este în univers". Împrejurarea aceasta face dovada că, pentru omul modern, „cultura generală nu este stratul de deasupra, ci este miezul dinlăuntru, miezul cunoștințelor de bază pentru orice profesie și pentru o viață demnă și productivă", încît ea nu poate lipsi din procesul de formare a nici unei persoane, iar școala generală, adică școala prin care vor trece toți, va fi o școală de cultură generală, capabilă să actualizeze maximal resursele umane de construcție și creație, aprinse de pasiunea umană educată.

Ceea ce dă forță de convingere și transformă această carte de știință cu adevărat în „eseuri rostite", adică într-o convorbire, de la om la om, cu fiecare din cititorii ei, este „flacăra pasională", care izbucnește la fiecare pagină, fertilizînd-o pentru acțiune socială.

Cu sau fără voia autorului ei, prin indestructibila interdependență unitară dintre știință și filozofie, pe de o parte, dintre sociologie, psihologie, etică, politică și pedagogie, pe de altă parte, scrierea *Aurul cenușiu* este o carte de filozofie practică, în care Mircea Malița pledează pentru „temperatura emoțională" necesară gîndirii ca să devină creatoare.

Cu măiestria unui vorbitor de vocație, și cu stilul necăutat metaforic al unui publicist convins de eficiența scrisului competent larg accesibil, autorul ilustrează, la fiecare pas, că practică efectiv convingerile pe care ni le împărtășește despre pasiunea dinamică prin care mergem la țintă, pentru că „pasiunea este semnalul unei relații tonice și armonioase ce permite obiectivarea deplină și creația entuziastă".

Și nu este întîmplător că vehemența pasionată a moralistului respinge, cu imprecații necruțătoare, pe „dușmanii pasiunii". Unor asemenea „șantajiști" autorul le opune „capacitatea de a sta cu încăpățînare pe traiectoria proprie, în virtutea unui mecanism de însufletire", care, înmănunchiind energia spirituală în jurul unui scop social, dă conținut maximal „ireparabilului timp" în cursul căruia contribuim la construcția civilizației socialiste, scopul suprem al umanității.

Căci utilizarea optimală a „aurului cenușiu", adică al gîndirii moderne — ne învață autorul — se măsoară prin capacitatea de a modela, de a condensa sau cristaliza timpul în serviciul unei idei creatoare.

OCTAVIAN NEAMȚU

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ Но 5/1971.

СОДЕРЖАНИЕ

Славный юбилей ■ **Мирча Малица**, Производительный труд — главнейший фактор воспитания ■ **Траян Поп**, Личность директора ■ **Джордже Вэйдяну**, К обновлению методологии и учебной технологии ■ **Марин Рэдой**, Роль партийных организаций в руководстве и направлении школьной и университетской воспитательной деятельности ■ **Штефан Бэрсэнеску**, Создание педагогики высшего образования и направления е развития ■ **Станчу Стоян**, Румынская педагогика в перспективе современного состязательного развития ■ **Димитрие Тодоран**, Развитие методологии и учебной технологии ■ **Андрей Данчули**, Глубокий демократизм румынской школы ■ **Марин Вишан**, Научное исследование в области образования в свете программатических документов Румынской коммунистической партии ■ **Р. Дэскэлеску, И. Холбан, Д. Мустер, Д. Саладе**, Школьная и профориентация — выражение действенности образования ■ **Эмилия Константинеску**, Усовершенствование содержания образования на основе проспективного межпредетного исследования ■ **Костин Штефэнеску, Петре Бэрбулеску, Валентина Вишан**, Педагогика труда включенная в учебный процесс ■ **Эмилиан Димитриу**, Усовершенствование образования и таксономия целей образования ■ **Илие Иласиевич**, В связи со специальными классами ■ **Ана Сабо, Виктор Сабо, Ион Дэнкуш**, Опыты программированного обучения по математике в общеобразовательной школе ■ **Барбу Параскив**, Исследование изменяемости оценки без использования доциомологических тестов ■ **Вирджиния Крецу**, Научная сессия Института психологии и Институт падагогических наук ■ **Симион Киш**, Директор школы, важный фактор в процессе модернизации образования ■ **Л. П.**, Граждон ское воспитание и пионерия. **Георге Стоян**, „Румынская коммунистическая партия в общественно-политической жизни Румынии (1921—1971 гг.)" ■ **М. Симионеску**, „Два труда, посвященные рабочему движению в Румынии" ■ **Михаела Дан**: Документы касающиеся начала рабочегои социалистического движения в Румынии (1821 — 1878 гг.) ■ **Б. Хакер**, „Румыния вгоды народно-демократической революции (1944 — 1948 гг.)". **Октавиян Нямцу**, Серое золото (Мирча Малица)

REVUE DE PĖDAGOGIE Nr. 5/1971

SOMMAIRE

Une glorieuse anniversaire ■ **Mircea Malița**, Le travail productif, facteur primordial de l'éducation **Traian Pop**. La personnalité du directeur ■ **George Văideanu**, Vers la rénovation de la méthodologie et de la technologie didactiques ■ **Marin Rădoi**, Le rôle des organisations du Parti dans la direction et l'orientation des actions éducationnelles scolaires et universitaires ■ **Stefan Bârsănescu**, La constitution de la pédagogie de l'enseignement supérieur et ses directions de développement ■ **Stanciu Stoian**, La pédagogie roumaine dans la perspective du développement compétitif contemporain ■ **Dimitrie Todoran**, Le développement de la méthodologie et de la technologie didactiques ■ **Andrei Dancsuly**, Le démocratisme profond de l'école roumaine ■ **Marin Vișan**, La recherche scientifique dans le domaine de l'enseignement à la lumière des documents programmatiques du Parti Communiste Roumain ■ **R. Dăscălescu, I. Holban, D. Muster, D. Salade**, L'orientation scolaire et professionnelle — expression de l'éfficience de l'enseignement ■ **Emilia Constantinescu**, Le perfectionnement du contenu de l'enseignement basé sur la recherche interdisciplinaire prospective ■ **Costin Ștefănescu, Petre Bărbulescu, Valentina Vișan**, La pédagogie du travail intégrée dans le processus d'enseignement ■ **Emilian Dimitriu**, Le perfectionnement de l'enseignement et la taxonomie des directives de celui-ci ■ **Ilie Ilasievici**, Considérations concernant les classes spéciales ■ **Gh. Berinde, Ana Szabo, Victor Szabo, Ioan Dăncuș**, L'expérience d'instruction programmée aux mathématiques dans l'école generale ■ **Barbu Paraschiv**, La recherche de la variabilité de la notation sans l'utilisation des tests docimologiques ■ **Virginia Crețu**, Session scientifique de l'Institut de psychologie et de l'Institut de recherches pédagogiques ■ **Simion Chiș**, Le directeur d'école, facteur essentiel dans le processus de modernisation de l'enseignement ■ **L. P.**, L'éducation civique et l'organisation des pionniers ■ **Gheorghe Stoean**, „Le Parti Communiste Roumain dans la

vie sociale-politique de la Roumanie (1921—1944)" ■ **M. Simionescu**, „Deux ouvrages sur le mouvement ouvrier de Roumanie". ■ **Mihaela Dan**, „Documents concernant les commencements du mouvement ouvrier et socialiste en Roumanie (1821—1878)" ■ **B. Hacker**, „La Roumanie des années de la révolution démocratique-populaire (1944—1947)" ■ **Octavian Neamțu**, „L'or gris" par **Mircea Malița**.

REVIEW OF PEDAGOGY 5/1971

CONTENTS

A glorious anniversary ■ **Mircea Malița**, The Productive Work, the Essential Factor of Education ■ **Traian Pop**, The Headmaster's Personality ■ **George Văideanu**, Towards Innovation in Teaching Methodology and Technology ■ **Marin Rădoi**, The Part Played by the Party Organizations in the Guidance and Counciling of the School and University Educational Activity ■ **Ștefan Bârsănescu**, The Formation of Higher Education Pedagogy and Its Ways of Development ■ **Stanciu Stoian**, The Romanian Pedagogy in the View of Contemporary Competitive Development ■ **Dimitrie Todoran**, The Development of Teaching Methodology and Technology ■ **Andrei Dancsuly**, The Deep Democracy of the Romanian School ■ **Marin Vișan**, The Scientific Research of Education in the View of the Party Documents ■ **R. Dăscălescu, I. Holban, D. Muster, D. Salade**, The School and Vocational Counciling — the Expression of the Educational Efficiency ■ **Emilia Constantinescu**, The Improvement of the Content of Eduaction on the Basis of Prospective Interdisciplinary Research ■ **Costin Ștefănescu, Petre Bărbulescu, Valentina Vișan**, The Pedagogy of Work Integrated in the Process of Education ■ **Emilian Dimitriu**, The Improvement of Education and the Taxonomy of the Teaching Directions ■ **Ilie Ilasievici**, Considerations on the Special Classes ■ **Gh. Berinde, Ana Szabo, Victor Szabo, Ioan Dăncuș**, Investigations of Programmed Instructions in Mathematics at General School ■ **Barbu Paraschiv**, The Research of Mark Variable with out the Use of Docimological Tests ■ **Virginia Crețu**, The Scientific Session of the Institute of Psychology and the Institute of Pedagogical Research ■ **Simion Chiș**, The Headmaster, Essential Factor in the Education Modernizing Process ■ **L. P.**, Civic éducation and the pioneers ■ **Gheorghe Stoean**, „The Romanian Communist Party in the Social-Political Life of Romania (1921—1944)" ■ **M. Simionescu**, Two Books about the Workers' Movement in Romania ■ **Mihaela Dan**, „Documents on the Beginnings of the Workers' and Socialist Movement in Romania (1821—1878)" ■ **B. Hacker**, „Romania in the Years of the Democratic People's Revolution (1944—1947)" ■ **Octavian Neamțu**, „The grey gold" by **Mircea Malița**.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

EDUCATORI,

ÎNVĂŢĂTORI,

PROFESORI!

Abonaţi-vă la

„Revista de pedagogie“

Pentru a vă asigura cu regularitate revista şi a avea completă colecţia, abonaţi-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiţi-vă de serviciile factorilor poştali, secţiilor de difuzarea presei şi oficiilor poştale.

43 417

„Grafica nouă“ — c. 1064

LEI 5

I 4028

REVISTA DE PEDAGOGIE

6

ANUL XX * IUNIE 1971

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1990
11 IUL 2014
- IUL 2005
97
COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU,
membru al Academiei de științe sociale și politice;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA;

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU,
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
membru al Academiei de științe sociale și politice;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct,
Institutul de științe pedagogice;

Prof. ANDREI KLOOS;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE;

Dr. DUMITRU MUSTER;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ;

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN;

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice;

Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România;

Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU;

Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
membru al Academiei de științe sociale și politice;

Prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor șef;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU,
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice;

Prof. MARIN VIȘAN.

Colectivul de redacție: prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE.

Redacția: str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

F 4028.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

6 1971

ANUL XX

U ,,, 2022

		Pag.
Traian Pop	Planificarea muncii din școală	3
Vasile V. Popescu	Pedagogia și știința conducerii în învățămînt	10
	100 DE ANI DE LA NAȘTEREA LUI NICOLAE IORGA	
Ștefan Bârsănescu	N. Iorga și marea lui operă de educație	21
Ilie Popescu Teiușan	N. Iorga și problemele școlare	28
Dinuța Marin	N. Iorga despre caracterul educativ al creației folclorice	36
Octavian Ionescu	Un experiment pedagogic al profesorului N. Iorga	40
	CERCETĂRI — EXPERIMENTE	
Magdalena Banto	Determinarea cantității de informație în diverse sisteme de predare	46
Eliza Tunșanu	Posibilitatea realizării unei curbe de evoluție a cantității de informație	56
Simona Vornicescu	Determinarea cantității de informație în însușirea primelor noțiuni de fizică	65
Constantin Păunescu	Sistema de prevenire și recuperare a handicapului intelectual	74
Liviu Filimon	Studiul supraangajării educaționale	82
Gheorghe Radu	Structura învățămîntului ajutător pentru copiii debili mintali	87

13013

Pag.

PUNCTE DE VEDERE

Nicolae Apostolescu — Un nou model al școlii de cultură generală — Integrarea tineretului, principiu organizatoric de bază în învățămînt — . . . 95

CONSULTAȚII

Eugen Novicicov — Pas — secvență — unitate de informație . 103

Horea Banea — Colocviul pentru gradul II 105

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Constantin Pufan — Pedagogia în fața cerințelor contemporaneității. 109

A. Bogdan-Tucicov, A. Dancsuly, D. Salade — Valorificarea moștenirii pedagogice a lui A.S. Makarenko din perspectiva științei educației comparate 112

Maria Giurgea — Structura și conținutul învățămîntului elementar în cîteva țări dezvoltate 117

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Ion Orghidan — „Pagini nescrise din istoria pedagogiei românești" de ȘTEFAN BĂRSĂNESCU . . 121

Alexandru Em. Berca — „Matematica modernă, matematică vie" de ANDRÉ REVUZ 123

Georgeta Munteanu — „Ghid pedagogic pentru maistrul-instructor". (coordonator **ROMEO DĂSCĂLESCU**) . . 124

I. Octavian — „Pedagogia. Probleme pedagogice în activitatea de educație fizică și sport" de **N. N. CEAUȘESCU** 126

Studii

Planificarea muncii din școală

Conf. univ. dr. TRAIAN POP

Planificarea reprezintă una din funcțiile principale ale conducerii științifice a activității economice și sociale. *A planifica înseamnă a prevedea, a scruta viitorul, a reduce la minimum neprevăzutul.*

Înfăptuirea unei opere de o asemenea complexitate cum este instruirea și educarea tineretului necesită în mod obiectiv coordonarea și dirijarea principalilor factori educativi, în vederea atingerii scopului pus de către societate în fața școlii. Această coordonare și dirijare a principalilor factori educativi, însoțită de asigurarea mijloacelor necesare înfăptuirii sarcinilor instructiv-educative, își găsește concretizarea în planurile de muncă ale școlii.

Planificarea activității din școală permite directorului și membrilor corpului didactic să-și precizeze direcțiile principale ale activității, căile și mijloacele de realizare, să privească în ansamblu viața instituției, să folosească în mod rațional resursele didactico-materiale de care dispun pentru atingerea obiectivelor stabilite.

În practica școlii noastre se elaborează planuri de muncă pe domenii de activitate, care în mod normal ar trebui să-și găsească reflectare în planul general anual de muncă al școlii. Regulamentul liceelor de cultură generală, elaborat de către Ministerul Învățămîntului în anul 1970, cere școlilor să-și alcătuiască planuri de muncă anuale și trimestriale.

Pentru a vedea în ce măsură școlile noastre se folosesc de acest important instrument în muncă, care este planul anual, ce concepție stă la baza elaborării lui, am analizat un număr de 30 de planuri anuale ale celor mai mari licee din Capitală și din țară. În stabilirea liceelor ne-am orientat și după experiența în muncă a directorilor și după modul în care aceștia sînt cunoscuți și apreciați de către organele de învățămînt. Ne-am oprit la liceele ai căror directori se bucură de multă apreciere din partea inspectoratelor școlare și sînt cotați printre cei mai buni directori din țară.

Trecînd la o analiză atentă a celor 30 de planuri de muncă, *prima concluzie ce se poate desprinde este aceea că, în marea lor majoritate, directorii le-au întocmit mai mult pentru a îndeplini o formalitate și mai puțin din convingerea utilității lor.* Cu ani în urmă, cînd secțiile de învățămînt, îndeosebi cele raionale, nu dispuneau, în toate cazurile, de un aparat calificat, controlul școlilor se mărginea, de multe ori, numai la verificarea actelor școlare, mai corect spus, la prezența acestora. Acest mod de lucru a determinat, în mare măsură, formalismul pe care îl mai întîlnim și astăzi în unele școli, din acest punct de vedere. Pentru a ilustra cele spuse mai sus, redăm obiectivele pe care și le-a propus în planul de muncă pentru anul școlar 1969—1970 unul din aceste licee :

a) „Și în acest an școlar ne vom îndrepta atenția și efortul pentru ridicarea procesului de învățămînt atît în conținut cît și în formă de organizare.

b) Vom pune în centrul preocupărilor noastre munca educativă în rîndul elevilor, prin acțiuni bine organizate și cu o finalitate eficientă, antrenînd cadre didactice care lucrează cu pasiune și dăruire în această muncă frumoasă și de mare răspundere.

c) Îndrumarea și controlul conducerii școlii va fi mai

concret şi pe obiective, lăsînd libertate de acţiune şi de răspundere celui care o îndrumează.

d) Vom organiza baza materială a şcolii, folosind-o în totalitatea ei scopului urmărit, stimulînd iniţiativa creatoare a profesorilor şi elevilor în confecţionarea materialului didactic ajutător".

Menţionăm că la finele anului şcolar 1968—1969 în liceul al cărui plan l-am prezentat mai sus au rămas corigenţi 194 elevi, iar repetenţi 60.

A doua concluzie ce se desprinde din analiza planurilor de muncă se referă la faptul că o parte din directori sînt preocupaţi mai mult de problemele organizatorice şi de baza materială. Aşa, de exemplu, planul de muncă al unui liceu din Capitală prevede ca prim capitol „Asigurarea bazei", în care se menţionează : „se vor termina zugrăvelile şi vopsitul lemnăriei ; se va repara mobilierul din laborator ; se vor repara băncile în toate clasele ; se vor verifica şi repara instalaţiile sanitare şi electrice ; se va pune la punct instalaţia de încălzire actuală ; se va termina instalaţia pentru apă caldă ; se vor repara uşile şi ferestrele la unele clase etc.".

În aceeaşi idee mai cităm din planul de muncă al unui mare liceu din municipiul Bucureşti, care la capitolul „Organizarea procesului de învăţămînt" prevede următoarele acţiuni : „Organizarea concursurilor pentru admiterea în clasa a IX-a ; constituirea catedrelor şi stabilirea încadrărilor ; constituirea claselor a IX-a şi a X-a ; stabilirea diriginţilor ; stabilirea celor trei schimburi de elevi ; întocmirea orarului".

O a treia concluzie ce se impune de la prima vedere este lipsa capitolului de analiză a activităţii şi a rezultatelor muncii în anul şcolar precedent. Majoritatea planurilor de muncă încep cu înşiruirea sarcinilor pentru noul an şcolar, neavînd astfel posibilitatea să facă legătura cu anul şcolar anterior, să asigure o continuitate în muncă. Nu poţi, în acest fel, să-ţi explici de unde provin unele acţiuni, ce raţiune au, cu ce scop se propun.

În fine, se constată că nu există o unitate de vederi în ceea ce priveşte perioada de timp pentru care se întocmeşte planul de muncă. Unele licee au elaborat planul pe întregul an şcolar, altele numai pentru primul trimestru.

Considerăm că, din cele prezentate mai sus, se desprinde cu destulă tărie necesitatea stabilirii unei metodologii şi a unor îndrumări care să-i orienteze pe conducătorii de şcoli în planificarea educaţiei, fără ca prin acestea să îngrădim iniţiativa directorilor de şcoli în stabilirea formelor de activitate şi a modalităţilor de soluţionare a multiplelor probleme care apar în viaţa unei şcoli.

Despre necesitatea planificării educaţiei la toate nivelurile organizaţionale nu se mai îndoieşte astăzi nimeni. Mai mult, trebuie să spunem că este de neconceput o activitate atît de complexă cum este învăţămîntul şi educaţia fără a-ţi stabili de la bun început scopurile urmărite, principalele direcţii de urmat şi instrumentele de lucru. Revenind la nivelul şcolii, am dori să prezentăm cîteva puncte de vedere în legătură cu această importantă latură a procesului de educare, şi anume planificarea activităţii instructiv-educative. Fără a subaprecia importanţa pe care o are baza materială, condiţie fundamentală şi indispensabilă a întregii vieţi şcolare, ne vom referi numai la aspectele procesului de învăţămînt.

După părerea noastră, în sprijinul căreia vine şi experienţa pozitivă a multor directori, *planificarea muncii din şcoală trebuie să fie precedată de o amplă şi temeinică analiză a activităţii desfăşurate în anul şcolar precedent şi a rezultatelor obţinute în toate compartimentele instituţiei.* Analiza trebuie să pornească de la obiectivele mari care au stat în faţa şcolii în anul de învăţămînt ce s-a scurs. Este necesar să fie avute în vedere atît obiectivele rezultate din documente

de partid și de stat, sau din alte acte importante emise de forurile ierarhic superioare, cît și sarcinile stabilite la nivelul conducerii școlii. În ceea ce privește procesul de învățămînt, rezultatele trebuie raportate și comparate cu cerințele programelor școlare. În condițiile actuale, analiza procesului instructiv-educativ este ușurată și de faptul că în școlile mari, și îndeosebi în licee, profesorii sînt organizați pe catedre. Prin urmare, analiza muncii trebuie să se desfășoare în primul rînd la nivelul catedrelor. În acest cadru, analiza și dezbaterile nu se mai mărginesc la generalități care caracterizează, de multe ori, consfătuirile organizate pe diferite teme de ordin pedagogic. În catedre, profesorii au posibilitatea să adîncească analiza muncii lor, să evidențieze metodele și procedeele care au condus la obținerea unor rezultate bune, să explice cauzele insuccesclor elevilor la un obiect sau la altul. Cu acest prilej se realizează și un valoros schimb de experiență între profesorii de aceeași specialitate, însă cu niveluri diferite de pregătire și de practică școlară.

Aceste analize capătă o importanță deosebită în contextul măsurilor ce se preconizează pentru modernizarea tehnologiei didactice, cînd fiecare învățător și profesor este chemat să-și restructureze sistemul de predare, să adopte acele metode și procedee de predare care să-i conducă pe elevi la dezvoltarea capacităților lor creatoare, la formarea deprinderilor de muncă intelectuală.

Procedînd în acest mod analiza la nivelul școlii va fi ușurată, în fața consiliului profesoral, de astă dată vor fi puse numai problemele mari, a căror soluționare reclamă participarea întregului colectiv didactic, precum și a celorlalți factori educativi (organizațiile de copii și tineret, familia, instituțiile extrașcolare etc.).

În cadrul acestei analize conducerea școlii se va folosi de concluziile analizelor trimestriale, de observațiile culese de-a lungul anului prin asistențele la lecțiile profesorilor, de procesele-verbale ale inspectorilor școlari, de rezultatele concursurilor de admitere în școli postgenerale și postliceale, de examenele de bacalaureat, de aprecierile șefilor de catedre cu privire la activitatea și la rezultatele membrilor acestora etc.

Această analiză trebuie să-i arate directorului cum se plasează școala pe care o conduce, la nivelul comunei, orașului și județului, comparativ cu alte unități de învățămînt ; în ce măsură insuccesele la învățătură ale unor elevi, la unele clase și la unele discipline, se datoresc unor cauze obiective sau subiective ; care sînt profesorii cu rezultate mai slabe în muncă, pentru care motive aceștia nu dau satisfacție școlii și, probabil, nici lor personal ; care este eficiența măsurilor întreprinse de conducerea școlii de-a lungul anului școlar, ce părere are consiliul profesoral.

Un astfel de bilanț, care poate fi făcut fie la sfîrșitul, fie la începutul anului școlar — *ar fi de preferat prima decadă a lunii septembrie* — este menit să pună în evidență acele aspecte care vor trebui să constituie sarcini de urmat în noul an școlar. Desigur că obiectivele noului plan de activitate țin seama și de directivele care vin din partea forurilor superioare pentru etapa următoare, de unele acțiuni întreprinse în anul școlar precedent și care se continuă și în noul an de învățămînt, de cerințele specifice școlii respective, dar, *în principal, planul educațional trebuie să țină seama de neajunsurile manifestate în anul școlar ce s-a încheiat.* Numai în acest mod se vor putea asigura progresul școlii și continuitatea în muncă.

Aceste obiective o dată stabilite *devin primul capitol al noului plan de muncă al școlii.*

Problema care se pune acum, așa după cum rezultă din analiza planurilor unor licee prezentate mai sus, este aceea a perioadei anului școlar la care se referă noul plan. *După părerea noastră, planul educațional ar trebui elaborat trimestrial, numai în aceste condiții putînd constitui un instrument real și eficace.* Ar fi foarte greu să prevezi la începutul anului școlar cum vor evolua lucrurile pe parcursul celor trei trimestre, ce rezultate se vor obține, care vor fi succesele și insuccesele elevilor la diferite obiecte de învățămînt și clase, pentru a putea stabili măsuri eficace pentru fiecare etapă a anului școlar. *La sfîrșitul fiecărui trimestru, pe baza analizei efectuate, după sistemul descris mai sus — pe catedre și în consiliul profesoral — se vor putea stabili sarcini reale, în deplină concordanță cu situația concretă a școlii.*

O astfel de eșalonare pe etape a sarcinilor școlare nu respinge nici ideea ca unele acțiuni, cum ar fi, spre exemplu ,cele de ordin educativ (pregătirea unei mari serbări școlare, a unei aniversări, sau a unei excursii etc.), sau de îmbunătățire și dezvoltare a bazei materiale (amenajarea unor noi laboratoare, baze sportive, construcții noi etc.), să fie stabilite de la început pentru întreaga perioadă a anului școlar și urmărite trimestrial.

În ceea ce privește arhitectura planului, o seamă de probleme de natură organizatorică, cum ar fi: structura claselor, constituirea catedrelor, repartizarea profesorilor pe clase, stabilirea diriginților, cercurile de elevi, repartizarea sarcinilor extradidactice ale cadrelor didactice etc. ar trebui să devină anexe ale planului.

Ținînd seama de complexitatea vieții școlii, planul educațional trebuie să oglindească toate compartimentele sale, să permită directorului s-o privească în ansamblu, să poată urmări cu operativitate toate sectoarele, să-și organizeze cu precizie munca. În acest context este mai indicat să vorbim despre un plan general de muncă, care la rîndul lui este alcătuit din mai multe planuri pe domenii de activitate, în funcție de structura și de complexitatea școlii.

După aprecierea noastră, planul general de muncă al unui liceu de cultură generală ar trebui să fie alcătuit din următoarele părți componente :

1. Planul desfășurării procesului de învățămînt — măsuri pentru sporirea procesului instructiv-educativ (avînd un capitol în care sînt prezentate principalele sarcini pentru noul an școlar).
2. Munca diriginților — planul comisiei diriginților.
3. Activitatea metodică și științifică a cadrelor didactice — planul muncii metodico-științifice.
4. Colaborarea școlii cu organizația U.T.C. — programul comun de activități al conducerii școlii și al comitetului U.T.C. pe școală.
5. Activitatea bibliotecii școlii — planul de muncă al bibliotecii.
6. Activitatea sanitară — planul de muncă al cabinetului medical.
7. Colaborarea școlii cu familia — planul comitetului de părinți pe școală.
8. Sectorul administrativ-gospodăresc :
   - — planul de muncă al secretariatului școlii ;
   - — planul de muncă al contabilității școlii ;
   - — planul de muncă al serviciului gospodăresc.

Anexe :

- — Planurile calendaristice ale cadrelor didactice.
- — Planul de școlarizare.

— Încadrarea profesorilor, componența catedrelor.
— Repartizarea diriginților pe clase.
— Situația repartizării sarcinilor în cadrul colectivului de conducere.
— Programul săptămînal al audiențelor directorului și directorilor adjuncți.

Pentru liceele care au și secții serale și fără frecvență, planul general de muncă ar urma să fie completat cu măsuri distincte pentru aceste forme de învățămînt.

Elaborarea planului general educațional al școlii, în concepția prezentată mai sus, prezintă avantaje din punct de vedere practic, operațional. Fiecare compartiment de activitate își are propriul său plan de muncă, iar conducerea școlii poate exercita mult mai ușor controlul îndeplinirii sarcinilor stabilite.

În studiul de față am încercat să demonstrăm importanța pe care o are o bună planificare a muncii pentru progresul continuu al școlii și am prezentat, pe scurt, o metodologie după care ar putea să se călăuzească conducătorii unităților de învățămînt în elaborarea planului general educațional al școlii.

Planificarea fiind considerată, în accepția largă a cuvîntului, ca organizare, coordonare și îndrumare a activității (sociale sau economice, în funcție de specificul unității care face obiectul planificării) în vederea atingerii unor obiective dinainte stabilite, se înscrie printre cele mai importante preocupări social-economice ale lumii contemporane. Datorită acestui fapt, noțiunea de planificare a ajuns la un grad de mare generalizare, desemnînd, în prezent, concepții și practici extrem de variate, funcții și principii diferite, decurgînd din multitudinea domeniilor de activitate, precum și din sistemele economice și sociale diferite.

Planificarea își poate manifesta forța organizatoare și mobilizatoare numai atunci cînd este orientată spre ceea ce este nou, înaintat în știință, în tehnică și organizare, cînd elaborează astfel de planuri care să țină seama de specificul școlii, în cazul nostru de forțele de care aceasta dispune, căutînd să valorifice toate resursele pentru ridicarea nivelului predării, pentru pregătirea cît mai temeinică a elevilor.

Desigur, în momentul elaborării planului nu se pot prevedea toate situațiile care apar în timpul anului școlar, or, rostul planurilor trimestriale este tocmai acesta, de a se adapta permanent la schimbările care survin în desfășurarea procesului instructiv-educativ, la realitățile școlii.

Se vor întîlni directori de școli care nu vor împărtăși întru totul metodologia și structura planului educațional propus de noi, pe motivul că o astfel de operație ar duce la supraîncărcarea directorilor. De o supraîncărcare a directorilor nu poate fi vorba, în cazul de față, *deoarece planul general educațional se elaborează cu participarea întregului personal al școlii.* Elaborarea planului nu trebuie să pornească de sus în jos, ci de jos în sus, propunerile de acțiuni trebuie să vină de la colectivele de catedră, precum și de la celelalte sectoare de activitate ale școlii către colectivul de conducere.

Operația de centralizare a propunerilor, de selectare și de așezare sub forma unor proiecte de planuri se face de colective de profesori și de alți specialiști ai școlii, sub îndrumarea directorilor adjuncți, în funcție de responsabilitățile pe care aceștia le au în cadrul colectivului de conducere.

Proiectele planurilor de muncă se prezintă în colectivul lărgit de conducere al școlii (în afara directorului și directorilor adjuncți mai participă șefii de catedră, conducătorii unor comisii, secretarul comitetului U.T.C. pe școală, președintele comitetului de părinți etc.), pentru a fi perfectate. Cu avizul colectivului de

conducere, planurile sînt supuse dezbaterii şi aprobării consiliului profesoral. Prin aprobarea consiliului profesoral, planul general primeşte caracterul de act oficial, aplicarea şi respectarea lui devenind obligatorie pentru întregul personal al şcolii.

Nu este de conceput o organizare şi o conducere ştiinţifică a şcolii fără un astfel de document pedagogic cum este planul general educaţional. Perfecţionarea şi modernizarea învăţămîntului, atîta vreme cît vor mai exista şcoli care reduc întreaga operaţie de planificare a educaţiei la o listă de sarcini generale, nedefinite, vor rămîne simple deziderate.

ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

(Резюме)

Автор, выступая против формального планирования в школе, уточняет, что этому планированию должно предшествовать составление основательного и полного анализа проведенной работы и полученных результатов в прошлом учебном году; итог этот хорошо подводить в начале сентября месяца. План воспитательной работы нужно разрабатывать в каждом квартале, так как только в таких условиях он является реальным и действенным орудием. В конце каждого квартала, на основе проведенного анализа, по кафедрам и на учительском совете можно будет установить реальные задачи соответствующие конкретному положению школы. Что касается структуры плана, отмечается. что ряд вопросов организационного характера должны стать приложениями плана.

После изложения составных частей общего рабочего плана образовательной гимназии, автор отмечает, что этот план разрабатывается с участием всех работников школы, предложения централизуются и представляются руководящему коллективу школы для его усовеенствования, а затем подвергается обсуждению и утверждению учительского совета.

Без такого педагогического документа нельзя себе представить организацию и научное руководство школы.

LA PLANIFICATION DE L'ACTIVITÉ SCOLAIRE

(Résumé)

En combattant le formalisme dans la planification de l'activité scolaire, l'auteur précise le fait que cette planification doit être précédée par une analyse ample et sérieuse de l'activité deployée durant l'année scolaire précédente de même que des résultats obtenus, bilan qu'il serait opportun d'établir pendant la première décade du mois de septembre. Le plan éducationnel doit être élaboré trimestriellement, car ce n'est que dans ces conditions qu'il peut constituer un instrument réel et efficace. A la fin de chaque trimestre on pourra établir, sur la base de l'analyse effectuée par chaires et dans le conseil des professeurs, des tâches réelles, en concordance avec la situation concrete de l'école. En ce qui concerne l' architecture du plan, on mentionne qu'un grand nombre de problèmes concernant l'organisation de l'activité, devraient constituer des anexes du plan.

Après avoir présenté les composantes du plan général d'activité pour un lycée de culture générale, l'auteur souligne que ce plan est élaboré avec la participation de tout le personnel de l'école, les propositions étant centralisées, selectionnées et présentées devant le con-

seil de direction de l'école, en vue de son perfectionnement et ensuite soumis aux débats et à l'approbation du conseil des professeurs.

Sans un document pédagogique de ce genre on ne peut pas concevoir une organisation et une orientation scientifiques de l'école.

PLANNING THE SCHOOL ACTIVITY

(Abstract)

Standing against the formal planining of school activity, the author stresses the fact that this planning has to be preceded by a wide and thorough analysis of the activity carried out in the previous year and the achieved results, the balance sheet is desirable to be done in the first ten days of September. The educational plan has to be worked out every trimester, as only under these conditions it could be a real and efficient instrument. At the end of each trimester, on the basis of this analysis, the real tasks could be settled according to the concrete school situation. As regards the pattern of the plan, the author mentions that some of the problems of organisation have to be apendices to the plan.

After the details of the parts of the general plan of a lycée activity are shown, the author stresses that this plan is worked out with all the teaching staf, the suggestion being collected, selected and presented in the leading school board in order to be perfected and then opened to the debates and endorsement of the teaching council.

Without such a pedagogical document the organisation of school and its scientific guidance cannot be conceived.

Pedagogia și știința conducerii în învățămînt

Lector univ. VASILE V. POPESCU
Institutul politehnic, București

Prin analiza întreprinsă într-un studiu publicat anterior [1], a fost acreditată teza că știința conducerii la nivel de sistem social general are implicații de cea mai mare însemnătate și întindere asupra tuturor sectoarelor vieții sociale, inclusiv asupra învățămîntului, care este o componentă organică a societății. Pe această linie apar, ca răspuns la cerința de a pătrunde pe verticală în cunoaștere, o seamă de ramuri ale științei generale a conducerii și chiar de diviziuni specializate în interiorul acestora. Fiecare din aceste ramuri („știința conducerii în învățămînt", „știința conducerii întreprinderii industriale", „știința conducerii administrației de stat" etc.) are ca obiect un domeniu anumit de activitate umană, care comportă o abordare specifică, fiind situat în relație dialectică de subordonare față de știința generală a conducerii.

Ceea ce ne propunem să expunem aici, sub aspectul ideii centrale a acestui material, este faptul că, în concepția noastră, știința conducerii în învățămînt se întemeiază și pe baza altui cadru de referințe, acela al sistemului științelor pedagogice. Prin confruntarea multilaterală și cu această a doua coordonată avem posibilitatea să adîncim problematica științei conducerii în învățămînt în toată complexitatea sa. Sigur că răspunsul se defalcă într-o seamă de probleme ce se cer analizate cu multă atenție. Vom arăta mai întîi *ce „dă" pedagogia științei conducerii* și apoi *ce „ia" pedagogia de la aceasta*, întrucît, ca toate celelalte științe, pedagogia „primește, dar și dă" [2].

Răspunsul la prima problemă îmbracă, la rîndul său, două aspecte: unul referitor la componentele pedagogice care participă la întemeierea științei generale a conducerii, integrîndu-se direct în armătura acesteia, deopotrivă la nivel de sistem social global și la orice alt sector de activitate umană (politică, administrativă, industrială etc.); altul, corelat numai cu conducerea mai complexă și nuanțată a învățămîntului și cu realizarea plenară a cerințelor sale.

În ce privește primul aspect, după opinia noastră, *știința conducerii*, în forma existenței și funcționalității sale, *nu se poate constitui și nu poate servi practicii sociale fără ajutorul pedagogiei.* Pedagogia a intrat și va intra multilateral în contact cu problematica vastă a științei conducerii, fără a se identifica totuși cu ea. Aceasta în măsura în care pedagogia poate fi definită în genere ca știință a formării și perfecționării conștiente a omului — a omului în general, nu numai a tinerei generații — și în măsura în care educația, folosind termenul în sensul cel mai larg, însoțește întreaga viață și activitate a omului. Or, cu problemele formării și perfecționării umane sînt confruntați toți conducătorii,

[1] Vezi: *Știința conducerii și învățămîntul*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1971.
[2] Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, Editura politică, București, 1969, p. 48.

ele stau deci la loc de frunte și în cadrul științei conducerii, fără a epuiza prin aceasta problematica sa, care este cu mult mai largă. Prin aceasta, însă, intrăm în esența fenomenului educațional, întrucît formarea și perfecționarea implică neapărat cerințe raționale de conducere a acestui proces, pe care le studiază pedagogia. Prezența pedagogiei în știința generală a conducerii sau în domeniile în care ea se constituie în ramuri de sine stătătoare este, în consecință, necesară. Școala i-a dat fiecăruia cunoștințe, experiența le-a completat, dar cunoștințele trebuie completate și prin studiu permanent, pentru a fi la curent cu evoluția științifică, tehnică, economică și socială, în măsura în care această evoluție multiformă are repercusiuni asupra funcției pe care o deține.

Iată, deci, că *un prim domeniu al științei conducerii în care sînt abordate și sînt integrate elemente din sfera pedagogiei este cel în legătură cu problemele de formare și de perfecționare a oamenilor.* Pedagogia oferă posibilități de fundamentare științifică a conducerii activității salariaților din fiecare organism social, instituție sau întreprindere, de la angajarea acestora pînă la retragere, sub aspectele teoretice și practice pe care le ridică îndrumarea muncii lor profesionale și sub aspectele personale și colective legate de aceasta, precum și și ale educației lor cetățenești, sociale și morale.

În baza optimismului pedagogic și a datelor furnizate de psihologie, se afirmă că orice om normal este bun la ceva, iar calificarea și perfecționarea lui profesională la locul de muncă este o operație complexă, care se definește, se fundamentează și se susține după principiile, metodele și formele statornicite de pedagogie[3], ale cărei adevăruri, formulate în limitele exigențelor gîndirii științifice, au trăsăturile caracteristice „legilor" pedagogice, iar adevărurile aplicativ-operaționale au caracter de normă obiectivă[4].

Latura pedagogică a științei și activității de conducere cuprinde în calcul și toate sau aproape toate metodele, formele și principiile conducerii. Ne referim, mai întîi, la convingere, la exemplul personal, la controlul și evaluarea rezultatelor, respectiv la recunoașterea și aprecierea muncii, metode cunoscute deopotrivă în teoria educației și în conducere. Sigur că aceste metode nu se folosesc sau nu trebuie să se folosească la întîmplare, ci în funcție de domeniul de activitate, de natura situațiilor, de obiectivele urmărite, de particularitățile celor care le folosesc. *O conducere bună folosește pe scară largă convingerea pentru a determina oamenii să-și utilizeze întreaga lor capacitate de muncă în realizarea exemplară a sarcinilor.* Un adevăr pedagogic și psihologic cunoscut, dar de care nu întotdeauna se ține seama este acela că tratamentul uman al oamenilor în procesul muncii este tot atît de necesar ca și tratamentul tehnic al mașinilor sau ca tratamentul contabil al mijloacelor bănești[5]. În aceeași ordine de idei, precizăm că *munca de conducere nu este o muncă asupra oamenilor, ci cu oamenii, în înțeles de muncă în colaborare, pentru care trebuie să se creeze o permeabilitate bilaterală de la șef la subaltern și invers.*

---

[3] Vezi : Traian Herseni, *Psihologia muncii de conducere,* studiu în lucrarea *Conducerea științifică a întreprinderii,* Editura politică, București, 1970, p. 252—253.

[4] Dimitrie Todoran, *Dimensiunile pedagogiei,* în *Fundamenta paedagogiae,* vol. 1, București, 1970.

[5] A. Tabachiu, *Noțiuni de psiho-sociologie a muncii industriale,* în Buletinul informativ-documentar CEPECA, nr. 4/1969, p. 38—39.

Exemplul personal, ca procedeu în cadrul convingerii, este, pînă la urmă, și în activitatea de conducere unul din cele mai certe mijloace pedagogice de conducere. Să faci tu însuți ceea ce pretinzi de la alții, să nu faci nimic din ceea ce interzici altora să facă. Așa cum în procesul de învățămînt educatorii sînt într-un labirint de oglinzi, fiind priviți de sute de ochi ageri și impresionabili, care știu să observe atît părțile pozitive, cît și pe cele negative, tot așa și pentru colectivele de adulți, colaboratorii sînt ațintiți cu privirile asupra cadrelor de conducere. Este o greșeală cu totul rudimentară, pe care o comit totuși unii conducători, de a crede că se pot ascunde de cei din jur, că pot scăpa de aprecierea lor exactă. Cine nu se poate conduce pe sine, nu poate conduce nici pe alții [6].

O altă metodă de esență pedagogică utilizată în conducere este *aprecierea rezultatelor muncii*. Nimeni nu se poate aștepta ca un om să muncească bine dacă nu îi sînt recunoscute eforturile. Un om are nevoie să fie lăudat și recompensat, atunci cînd dă un randament maxim. Și conducătorii au nevoie, la rîndul lor, să fie încurajați și apreciați de superiorii lor pe scară ierarhică, să se bucure de prestigiu și de respect, cunoscute fiind efectele morale ale recompenselor morale și materiale „dacă acestea sînt folosite sincer, temeinic, obiectiv și metodic" [7]. Regulile pedagogice utilizate în cadrul aprobării și dezaprobării din procesul educativ școlar au valabilitate și în cadrul conducerii adulților, numai că intervin accente, structuri și condiții deosebite. Principial, aprecierea unui subaltern reprezintă un efort făcut cu bună știință de conducător, pentru care culege informații suficient de revelatoare, astfel ca aprecierea să se facă cu exactitatea necesară, cu suficiente motivări, să nu fie dezorientată persoana căreia i se face aprecierea, cu toate implicațiile care decurg dintr-o apreciere incompatibilă cu normele eticii noastre socialiste.

Dintre metodele apărute în cadrul științei conducerii, dar care își au izvorul în psihologie și pedagogie, avînd în același timp înglobate o seamă de procedee și tehnici pedagogice chiar în forma lor actuală, menționăm *„brainstorming"-ul, metoda introducerii treptate a unor măsuri organizatorice, metoda tabloului de bord, a conducerii prin obiective și a analizei conducerii.*

Ne vom referi, pentru demonstrația noastră, doar la prima dintre ele, respectiv, la metoda „brainstorming"-ului, elaborată în 1959 de A. F. Osborn [8]. În traducere, această metodă are diverse semnificații, cum ar fi : „asaltul creierului", „asaltul cerebral", „dezlănțuirea ideilor", „explozia ideilor", „asociația de idei", „năvala" sau „asaltul de idei". Autorul metodei a limitat sfera de aplicare a „brainstorming"-ului la anumite domenii de activitate. Experiențele efectuate la noi în țară de Institutul de cercetări economice al Academiei demonstrează însă aplicabilitatea ei în orice domeniu al conducerii și în orice activitate în care se propune ca scop generarea unor idei noi [9]. Această metodă are în vedere faptul că în orice consfătuire de lucru oamenii se găsesc acolo pentru a rezolva ceva precis, a da maximum de idei în minimum de timp asupra problemei puse în discuție și aceasta într-un ritm impus de conducătorul discuției. Totodată, fiecare

---

[6] R. Caude, *Organiser et s'organiser*, Paris, 1964; Traian Herseni, lucrarea citată, p. 249 și 268.

[7] Vezi : Vasile Popescu, *Atitudinea morală și stimulentele materiale*, Ed. Academiei R. S. România, București, 1969 și L. F. Mc. Collum, *Developing managers who markethings happen*, în „Management Review", New-York, 56, nr. 5, 1967, p. 4—9.

[8] A. F. Osborn, *Applied imagination*, New York, Scribner's Sons (ediție revăzută); Al. Roșca, *Creativitatea gîndirii de grup*, capitol din lucrarea *Creativitate, modele, programare*, Editura științifică, București, 1967, p. 59.

[9] Vezi : Dragoș Cigușievici, Mihai Dumitrescu, *Metode utilizate în conducerea întreprinderilor și în procesul luării deciziilor*, capitol din lucrarea *Conducerea științifică a întreprinderii*, Editura politică, București, 1970, p. 151—196.

dintre participanți, prin utilizarea acestei metode, poate enunța spontan orice idee în legătură cu tema discutată, întrucît nu se face o apreciere critică asupra ideilor sale, evaluarea și selecția acestor idei făcîndu-se într-o etapă ulterioară. Conducătorul discuției urmărește, îndeaproape, asigurarea condițiilor de exprimare liberă a părerilor de către participanți, care sînt înregistrate în întregime prin anumite mijloace (magnetofon sau stenografiere), evitînd orice poziții rigide, autoritare, înlăturînd teama de răstălmăcire sau ridiculizare. Ipoteza de la care se pleacă în utilizarea acestei metode este aceea că inventivitatea, creativitatea, sînt împiedicate uneori în cursul normal al consfătuirilor, al ședințelor de lucru, dacă în timpul desfășurării lor se manifestă cenzura, sterilizarea, care-i fac pe unii participanți să fie inhibați, să fie stăpîniți de frica de a nu greși și de a se pune într-o lumină defavorabilă față de conducători și de ceilalți participanți. *Determinarea cu precizie a temei care să constituie subiectul consfătuirii, expunerea ei clară și concisă, asigurarea unui dinamism ridicat al discuțiilor pentru emiterea ideilor, intervenția plină de tact în cadrul devierilor de la subiect, toate acestea sînt chestiuni de eesență pedagogică de care nu se poate dispensa nici un conducător care duce muncă nemijlocită cu oamenii.*

Sînt și o seamă de principii consacrate în teoria educației, care au un rol deosebit în orientarea activității de conducere. Spre exemplu, după luarea unei decizii putem vorbi, în procesul aplicării ei, de *principiul participării active*, în sensul identificării fiecărui membru al unui colectiv, pe baza unor motivații fundamentale, cu acțiunile întreprinse care țintesc realizarea sarcinilor stabilite potrivit deciziei respective. Considerații asemănătoare se pot face și în legătură cu principiul *sprijinirii pe elementele pozitive, pentru înlăturarea celor negative*, cu cel al *unității, consecvenței și al continuității* etc.

Din alt unghi de vedere, anumite principii consacrate în știința conducerii au o puternică bază pedagogică. Așa, spre exemplu, *principiul conducerii colective*, care decurge din natura relațiilor noastre de producție socialiste, are o seamă de elemente pedagogice importante în toate fazele elaborării deciziilor, începînd cu faza de culegere a informațiilor pînă la cea de transpunere în practică a deciziilor.

Contribuția deosebită a colectivelor de specialiști se face simțită mai ales în faza de luare a deciziilor, deci de desemnare a soluțiilor optime din mai multe soluții posibile. În afara acestei faze, care punctează cel mai pregnant procesul colectiv de elaborare a deciziilor, și celelalte faze sînt marcate tot de contribuții colective, care fac obiectiv necesară prezența pedagogiei și a activității pedagogice. Spre pildă, transpunerea în practică a deciziilor este de multe ori complicată, este un proces care se cere continuu promovat, printr-o activitate pedagogică de conducere, chiar apărat de unele practici conservatoare, cum ar fi subiectivismul, individualismul, egoismul de grup etc. [10]

Indisolubil legată de principiul conducerii colective este *activitatea de formare a colectivelor*, ca o contribuție socială și pedagogică de bază a oricărui conducător. Formarea unui colectiv sudat este un proces continuu ; acest obiectiv nu poate fi neglijat niciodată, în nici una din verigile sale [11]. Printr-o muncă plină de tact, folosind în mod adecvat metodele și formele recomandate de pedagogie, con-

[10] Rudi Weidig, *Soziologische Probleme der Leitung von Arbeiter Kollektiven*, în „Deutsche Zeitschrift für Philosophie", nr. 2/1967, Berlin, p. 164—176.

[11] Vezi : Stanciu Stoian, *Logica pedagogică și logica pedologică. Lupta lui A. S. Makarenko împotriva „logicii" fixiste pedologice*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1964 ; Ștefan Bîrlea, *Conducerea științifică în industria modernă*, capitol din lucrarea *Conducerea științifică a întreprinderii*, Ed. politică, București, 1970 ; I. D. J. Broos, *Prévision et décisions rationelles*, Dunod, Paris, 1961 ; D. Carlson, *La direction moderne. Principes et méthodes*, Paris ; *Organisation de cooperation et de développement économiques*, 1961 etc.

ducătorul poate ridica membrii pe care-i are în subordine de la stadiul de grup la cel de colectiv. Se înțelege că formarea colectivului este un proces complicat, de multe ori contradictoriu, iar conducătorul trebuie să se orienteze permanent în *cunoașterea caracteristicilor membrilor. în formularea clară a obiectivelor și corecta împărțire a sarcinilor profesionale* sau de altă natură, într-o informare permanentă a colaboratorilor săi, ca și în introducerea și integrarea cît mai rapidă a noilor veniți în grupul social de muncă. În același timp, este foarte important faptul ca un *conducător să nu fie considerat ca rupt de colectivul său de muncă ci să apară ca un membru al acestuia, să se adapteze specificului celor conduși, în așa fel încît funcția sa de conducere să se exercite dinăuntru, adică să fie purtătorul unei funcții a colectivului respectiv.* Traian Herseni consideră acest proces de asimilare socială a conducătorului ca fiind atît de important, încît fără el nu s-ar putea produce niciodată sudarea reală a nivelelor de conducere și de execuție, structurarea lor reală într-un „organism" unitar, capabil să funcționeze cu rezultate optime, ca și cum ar fi o singură ființă. *Climatul pozitiv de muncă este o condiție indispensabilă a activității eficiente a membrilor unui colectiv,* pentru că numai într-o atmosferă organizată înfloresc cu adevărat inițiativa și inovația, spiritul înnoitor. Dacă un membru al colectivului vine la conducător cu o idee creatoare, depinde de tactul, de receptivitatea și de climatul în care este primit acesta, ca ideea respectivă să fie valorificată sau definitiv înmormîntată, pentru că cel mai ușor, dar și cel mai rău lucru este să înăbuși munca creatoare și să strivești entuziasmul. De aceea, a optimiza climatul de muncă înseamnă a așeza întreaga activitate a colectivului pe baze raționale și creatoare, iar cadrele de conducere, indiferent de sectorul în care lucrează, desfășoară prin aceste atribute și o activitate pedagogică.

Pot fi enumerate și alte contribuții ale pedagogiei la fundamentarea și la orientarea științei conducerii și a aplicării sale practic variate. Problema îmbunătățirii activității de conducere devine ea însăși o problemă pedagogică, în măsură în care a ști *ce* să îmbunătățești este legată de a ști *cum, a fi în stare* și *a dori* [12]. *Și în sfera conducerii politice se manifestă în mod evident pedagogia.* Este cunoscut modul în care Lenin a abordat legătura dintre politic și pedagogic — cu subliniere importanței politicului și cu perspectiva întemeierii unei adevărate pedagogii politice [13] — în articolul *Despre confundarea politicului cu pedagogicul.* Citatul următor ne dezvăluie cel mai sugestiv această legătură : „În activitatea politică a artidului... există și va exista întotdeauna un oarecare element de pedagogie..." [14]. Metodele de propagandă, de formare a opiniei, de trezire a interesului unui colectiv sau unei colectivități pentru un anumit țel, de mobilizare pentru îndeplinirea sarcinilor și de găsire a căilor optime de soluționare, sînt în realitate metode pedagogice, fondate politic [15].

Considerăm că cele înfățișate pînă acum sînt suficiente pentru a ne da seama de aspectele mari ale problemelor pedagogice care intră în știința și activitatea de conducere din orice sector de activitate umană. În continuare, ne propunem să dezvăluim *intervențiile pedagogiei în conducerea din învățămînt.* Dacă înțelegem acest lucru în lumina unității dialectice dintre general și particular, natural că toate aspectele arătate mai înainte, fiind prezente pretutindeni, sînt prezente și

[12] R. Vatier, *La formation dans l'entreprise,* revista „Chefs", Elveția, nr. 3/1967.
[13] Stanciu Stoian, *Politicul și pedagogicul în învățătura leninistă,* „Revista de pedagogie" nr. 1/1970, p. 9—16.
[14] V. I. Lenin, *Opere,* vol. 8, E.S.P.L.P., București, 1955, p. 443.
[15] Lothar Oppermann, Manfred Wiedemann, *Pädagogik als Element wissenschaftlicher Führungstätigkeit,* în „Einheit", 23, nr. 1, 1968, Berlin, p. 50—58.

în învățămînt, cu atît mai mult cu cît în toate împrejurările și în toate acțiunile, la nivel macro sau microșcolar, pedagogia nu încetează nici o clipă să fie punct de plecare și bază de desfășurare. Evident că nenumăratele acte de conducere din învățămînt, prin care se manifestă aceeași esență pedagogică, nu sînt identice. Numai esența lor pedagogică este identică, aceste acte fiind diferite sau cel mult asemănătoare.

Știința conducerii în învățămînt recurge la idei și la concepte pedagogice în majoritatea aspectelor sale teoretice și practice. Fără a reveni asupra celor arătate mai înainte, suplimentăm respectivele explicații cu noi argumente.

Astfel, pedagogia fundamentează și susține știința conducerii în învățămînt în primul rînd prin capitolele aparte, existente în majoritatea cursurilor de pedagogie din țară și de peste hotare în legătură cu sistemul de învățămînt și conducerea instituțiilor de învățămînt. Bineînțeles că știința conducerii în învățămînt nu se reduce la o simplă decupare a acestor capitole, dar din cadrul acestora, așa cum se prezintă ele, se detașează totuși o seamă de soluții de bază, care constituie un punct de plecare pentru construirea unei noi ramuri în sistemul științelor pedagogice. Această nouă ramură ar putea fi denumită și prin termenul de *pedagogia sistemelor*, folosit de tov. Mircea Maliță cu semnificația de capitol specializat al pedagogiei care studiază învățămîntul ca sistem, în care sînt incluse toate preocupările „de organizare optimală a întregului, fără de care nici o politică educațională a statului nu se poate așeza pe o bază științifică solidă..."[16].

Pe aceeași linie a contribuției pedagogiei la constituirea științei conducerii în învățămînt putem vorbi de studiul doctrinelor pedagogilor din trecut și al legislației școlare din diferite epoci și din diferite țări, care oferă retrospectiva istorică a structurii sistemelor de învățămînt, cu toate considerațiile social-politice conexe. De asemenea, teoria conducerii actului educațional tratată de pedagogie, tot așa de substanțială ca și cea referitoare la conducerea școlii, constituie un punct de sprijin pentru întemeierea științei conducerii în învățămînt. Asupra acestei probleme vom reveni.

Am arătat pînă acum de ce elemente beneficiază știința conducerii din partea pedagogiei. Se cuvine să argumentăm în continuare procesul invers, adică *modul în care pedagogia devine beneficiara datelor științei conducerii.*

Sînt, desigur, o seamă de teze ale științei conducerii care îmbogățesc unele verigi importante ale teoriei și tehnologiei pedagogice, care ajută la înțelegerea mai profundă a unor fenomene și procese pedagogice. *Știința conducerii în învățămînt poate oferi clarificări pentru forări mai adînci privitoare la căile de abordare, tratare și soluționare a problemelor fundamentale ce se pun în legătură cu procesul de învățămînt, sub aspectele sale de bază : predarea și învățarea.* În acest sens, ne bazăm pe profunda înrudire dintre știința conducerii și cibernetică (fără ca prin aceasta să se pună semnul egal între cele două științe), precum și pe analogiile dintre cibernetică și procesul instructiv-educativ, care poate fi considerat un anumit tip de comandă și control, constînd în dirijarea formării și dezvoltării proceselor și însușirilor psihice ale persoanei[17]. De asemenea, relația conducător-condus în sfera activității adulților, întemeiată pe sinceritate și respect reciproc, are o eficiență supremă și constituie și în cadrul dialogului profesor-elev una din

[16] Mircea Maliță, *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1971, p. 17.

[17] Vasile Bunescu, *Pedagogia cibernetică și instruirea programată*, capitol din volumul *Studii de didactică experimentală*, E.D.P. București, 1965, p. 113—158 etc.; L. N. Landa, *Despre abordarea cibernetică a teoriei „învățării"*, în *Dialectica marxistă și științele moderne*, vol. IV, *Cibernetică*, Ed. politică, București, 1963, p. 252.

principalele surse ale unei pedagogii autentice[18]. Există niveluri ale dialogului profesor-elev care, într-un fel sau altul, formează sau deformează, în funcție de modul în care sînt utilizate în procesul de învățămînt, principiile și metodele științei conducerii. Profesorii care își concep dictatorial rolul influențează negativ starea emoțională a elevilor și ambianța în care are loc procesul de învățămînt, prin relațiile ostile care se creează și prin blocarea posibilităților intelectuale ale elevilor[19]. Căutînd efortul care duce la succes, elevii preferă exigența metodelor democratice față de cele autocratice sau prea liberale, deoarece primele se bazează pe cooperare[20] și le creează o dispoziție vioaie, sporindu-le capacitatea de muncă. Deci, prin stilul de muncă al profesorului trebuie să se aibă în vedere atît trebuințele cognitive ale elevilor, care să fie conduși spre o maturitate științifică — în limitele permise de vîrsta lor — cît și satisfacerea nevoilor de prietenie, prestigiu, securitate, exercitarea capacităților reale pe care le au, conducîndu-i, astfel, spre o maturitate socială, afectivă și morală[21].

Factorii de progres, de asigurare a eficienței activității de conducere, de sporire a randamentului social al oricărei instituții, analizați de știința conducerii, nu pot fi în nici un fel ignorați de pedagogie, care în forma ei actuală nu ne poate face să cunoaștem în întregime natura acestora, deși pedagogia tradițională nu i-a neglijat niciodată complet. Ne gîndim și la competență, operativitate, coordonarea acțiunilor, și la funcțiile de planificare, organizare, îndrumare, control și decizie, și la munca administrativă, la rezolvarea problemelor gospodărești, la baza materială — investiții, alocații bugetare, înzestrarea școlilor cu material didactic modern, relațiile cu forurile ierarhice, cu instituțiile cultural-educative, disciplina în muncă a personalului didactic, administrativ și de serviciu, toate acestea constituind probleme importante în care pedagogia, ca știință a educației, se poate sprijini în mai mare măsură pe știința conducerii și pe cercetările sociologice[22].

Știința conducerii înarmează pedagogia cu o teorie științifică întemeiată a eficienței sociale și economice a învățămîntului, cu o teorie modernă privitoare la condițiile optimale ale transmiterii și recepționării informației în procesul de învățămînt, atît din punctul de vedere al calculului cantității de informație, cît și al gradului de organizare și progres[23]. De asemenea, limbajul științei conducerii și al ciberneticii este suficient de saturat și de exact pentru a defini mai bine unele categorii cu care operează și pedagogia.

Am putea spune că în relația sa cu realitatea fenomenului educativ, știința conducerii nu are decît granițele pe care i le instituie calitățile pedagogilor care se ocupă de ea. Ea se află înăuntrul pedagogiei și al ramurilor sale în măsura în care actul educativ se manifestă ca un act de conducere, privit într-o majoră unitate cu toți factorii, cu toate principiile și metodele care-l determină. Proble-

---

[18] Emilian Dimitriu, *Considerații asupra cooperării profesor-elev la lecții*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1968, p. 17.
[19] M. Roșca, *Organizarea rațională a muncii școlarului*, capitol din *Psihologia pedagogică*, E.D.P., București, 1963, p. 138.
[20] Emilian Dimitriu, *studiul citat*, p. 15—16.
[21] Marie-Madeleine Million, *Dinamica grupului* (prima inițiere), în „Cahiers pédagogiques" nr. 60/1966.
[22] Vezi: Vasile Popeangă, *Școala și colectivitatea socială*, E.D.P., București, 1970, p. 25—39.
[23] Gheorghe Zapan, *Cibernetica, știința organizării și conducerii*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1967, p. 20—25.

mele de conducere sînt variate și controversate, dar ele se pun de fiecare dată în cadrul pedagogiei și, în acest înțeles, servesc pentru fundamentarea teoretică și practică a multor ramuri ale pedagogiei.

*

* *

Analiza întreprinsă pînă acum ne-a înlesnit constatarea privitoare la aportul posibil și necesar al pedagogiei atît în cadrul științei generale a conducerii, cît și în domeniul special al conducerii în învățămînt. De asemenea, a fost evidențiată și situația inversă, respectiv a unor domenii ale pedagogiei care pot fi guvernate de știința conducerii. Analiza a fost făcută și din perspectiva frontierelor, a granițelor acestor științe, dar și a ajutorului reciproc pe care sînt capabile să și-l dea una alteia.

Problema principală pe care ne-am pus-o, potrivit ipotezei formulate în primul studiu, a fost în legătură cu modul în care se justifică întemeierea științei conducerii în învățămînt ca o ramură mixtă, aflată la răspîntia dintre știința conducerii la nivel de sistem social global și dintre pedagogie. S-a evidențiat pe parcurs faptul că ambele coordonate sînt intim și indisolubil legate, realizînd prin știința conducerii în învățămînt o unitate dialectică ce nu poate fi separată decît din punct de vedere metodologic, pentru analiza lor teoretică. S-au relevat implicații, origini și consecințe desprinse fie ca o prelungire a științei generale a conducerii în diversele domenii ale învățămîntului, fie ca o prelungire a pedagogiei la diferitele componente, structuri și activități de conducere ale sistemului și procesului de învățămînt. Prin această interacțiune, problemele conducerii sistemului și procesului de învățămînt sînt abordate concomitent, atît din perspectiva pedagogiei, cît și avînd în vedere funcțiile, tezele, principiile, metodele specifice *științei conducerii la nivel de sistem social global. Este vorba de o integrare dinamică și nu de o simplă juxtapunere, integrare care posedă propria ei desfășurare, apță să surprindă particularitățile de manifestare ale conducerii învățămîntului și multiplele sale interacțiuni între instituțiile școlare și sistemul social global, precum și înăuntrul instituțiilor școlare.*

Dubla perspectivă a științei conducerii în învățămînt face posibilă fie abordarea ei concomitentă ca o ramură în știința generală a conducerii, fie situarea ei în rînd cu celelalte ramuri ale sistemului științelor pedagogice, devenind astfel, alături și împreună cu acestea, un domeniu particular, cu obiect propriu, pe care cercetarea pedagogică nu l-a înregistrat pînă acum ca disciplină de ramură de sine stătătoare. Tocmai în legătură cu această a doua coordonată a științei conducerii în învățămînt ne punem întrebarea dacă prin coincidența ei parțială cu pedagogia nu intervin dificultăți în stabilirea granițelor. Situației de față îi este potrivită observația făcută de un istoriograf englez cu privire la diferențele dintre genurile literare : „Compozițiile literare se amestecă unele cu altele întocmai ca și culorile : valorile intense sînt ușor de deosebit ; dar se întîlnește atîta varietate, se întîlnesc forme atît de diverse, încît niciodată nu putem spune unde se sfîrșește o specie și unde începe alta“ [24]. Observația are o aplicabilitate mult mai largă decît cea care i se dă, în sensul că este valabilă pentru toate domeniile culturii. Dintre cele două trăsături caracteristice ale educației — dezvoltarea în funcție de un scop și faptul că este un proces bilateral — considerăm că zona

[24] R. Wellek, *A History of Modern Criticism*, Jonathan Cape, Londra, 1961, p. 115—116.

de apropiere sau de tranziție între pedagogie și știința conducerii, unde culorile se amestecă aproape de nerecunoscut, mergîndu-se chiar pînă la ștergerea unor granițe între ele, este cea în legătură cu cea de-a doua caracteristică. Ca fenomen bilateral, educația presupune „întotdeauna un proces de asistență și altul de asimilare în însușirea cunoștințelor (convingerilor), priceperilor și deprinderilor“ [25]; ea implică și puncte de maximă intensitate a activității directe de conducere pentru formarea omului și aceste puncte sînt cele din cadrul teoriei învățămîntului, al metodelor și formelor de organizare ale procesului de învățămînt în școală.

Evidențiem și faptul mai general că în știința contemporană granițele dintre discipline sînt din ce în ce mai elastice, prin aceasta dovedindu-se, pe de o parte, unitatea lor, iar pe de altă parte, capacitatea lor crescută de adecvare la modul dialectic de a fi al realității înseși [26]. Engels afirma că liniile de demarcație riguroase și precise [27] sînt de fapt un mod metafizic de a concepe realitatea, studiată astfel ca un conglomerat de domenii fixe și aproape incomunicabile. Concepția dialectică — validată de însuși procesul dezvoltării științelor — înlătură această viziune, promovînd un sistem care facilitează evidențierea treptelor intermediare, a conexiunilor și a trecerilor reciproce, a mijlocirii verigilor intermediare, atît în planul realității, cît și în acela al cunoașterii științifice [28]. De aceea, sîntem înclinați să considerăm că în raportarea pedagogiei la știința conducerii în învățămînt cu cît facem delimitări mai precise, cu atît mai mult trebuie să admitem faptul că cea de-a doua se constituie ca o ramură a primei, își are geneza în ea, se situează în determinările științifice ale acesteia, care, în mod firesc, își fixează ca obiect întregul ansamblu de factori integrați în procesul real al formării omului pe care societatea îl reclamă. Ramurile specializate care s-au desprins din pedagogie au fost silite să-și limiteze și să-și precizeze, cu timpul, tot mai mult obiectul, lucru care se va întîmpla și cu știința conducerii în învățămînt. Considerăm de pe acum că sub *aspectul centrului său de interes sau al interesului său selectiv științei conducerii în învățămînt îi revine sarcina să analizeze, în primul rînd, sistemul de învățămînt în perspectiva sistemului social total, integrîndu-l în funcționalitatea socială generală, din care se degajă problemele majore de politică școlară, determinarea instituțiilor de învățămînt cu structurile lor particulare, cu evoluția și transformările lor, în funcție de obiectivele care le stau în față, precum și de mecanismul dirijării lor, respectiv de implicațiile corespunzătoare asupra problemelor ce decurg din planificarea, organizarea, îndrumarea, controlul și decizia în învățămînt.* Multilateralitatea aspectelor de conducere face ca știința conducerii în învățămînt să abordeze în particular, dintr-o optică proprie, și relația educator-educat, în sensul că profesorul va fi orientat în activitatea sa de complementul de cunoștințe pe care-l oferă stăpînirea temeinică a principiilor și metodelor de conducere, competența didactică și cea de conducere fiind atribute de nedespărțit. Accentul, însă, punctul său de interes maxim îl constituie problemele strategice mari ale învățămîntului, tratînd dintr-un unghi de vedere adecvat aspectele de politică școlară amplasate în contextul școlar social general, problema structurilor, compartimentelor și administrației instituțiilor de învățămînt, sistemul de norme cu mulțimea lor consistentă de obligații, interdicții și permisiuni pentru toate treptele sau nivelele ierarhice ale învățămîntului, pregătirea și perfecționarea cadrelor de conducere în învățămînt, meca-

[25] Stanciu Stoian, *Pedagogia și cibernetica*, din vol. I *Teorie și metodă în științele sociale*, Ed. politică, București, 1965, p. 95.
[26] Ovidiu Trăsnea, *Știința politică*, Ed. politică, București, 1970, p. 267.
[27] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, Ed. politică, București, 1966, ed. a II-a, p. 190.
[28] Ovidiu Trăsnea, *lucrarea citată*.

nismele de conducere la diverse trepte ierarhice. Se pune un accent deosebit pe forțele care, acționînd în instituțiile de învățămînt, au capacitatea de a controla sistemul relațiilor educative de ansamblu, inclusiv pe cele din activitatea la clasă.

În încheiere, subliniem faptul că sîntem conștienți de relativitatea problemelor abordate, în sensul eventualelor întregiri sau modificări, în funcție de elucidările științifice viitoare. Chiar termenul folosit de noi — „știința conducerii în învățămînt" — nefiind încetățenit, s-ar putea să satisfacă o necesitate temporară *. Consemnăm deja două alternative : „pedagogia sistemelor" despre care s-a amintit anterior și „pedagogia conducerii". Toți acești termeni au o acoperire reală, deși sensul fiecăruia este diferit. „Pedagogia conducerii", spre exemplu, ar depăși granițele învățămîntului, în sensul că ar avea ca obiect componentele pedagogice ale diferitelor funcții și activități de conducere, precum și factorii pedagogici care contribuie la sporirea eficienței conducerii din toate sectoarele de activitate umană. Noi însă ne-am propus să avansăm numai o problematică privind esența pedagogică a aspectelor de conducere în învățămînt, exprimînd specificul lor definitoriu și în relație cu tezele generale ale științei conducerii.

ПЕДАГОГИКА И НАУКА РУКОВОДСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

(Резюме)

Автор проводит анализ согласно выраженной гипотезе в ранее опубликованном очерке, возможное и необходимое содействие педагогики как в общей науке руководства, так и в специальной области руководства образования. Подчеркиваются предположения, начала и последствия вопросов касающихся формирования и усовершенствования человека, формирование коллектива, использование различных методов и педагогических принципов, которые, хотя и занимают первое место в науке руководства, но все же изучаются педагогикой. Обоснован и обратный процесс, а именно, каким образом педагогика извлекает пользу из данных науки руководства. Подчеркивается и оправдывается становление науки руководства в образовании как смежная сторона, что находится во встречном пункте между наукой руководства, на уровне социальной системы и педагогикой.

PÉDAGOGIE ET MANAGEMENT

(Résumé)

En partant de l'hypothèse formulée dans une étude publiée auparavant, l'auteur analyse l'apport possible et nécessaire de la pédagogie, tant dans le cadre du management que dans le domaine spécial de l'orientation de l'enseignement. Y sont signalées les implications, sources et conséquences des problèmes portant sur : la formation et le perfectionnement de l'homme, la formation des collectivités, l'utilisation des diverses méthodes et principes de la pédagogie, lesquels, taut en figurant au premier plan dans le cadre du management, sont toutefois étudiés par la pédagogie. On y argumente aussi le processus

* Se ridică firesc întrebarea dacă nu era mai bine să eliminăm prepoziția „în" și să spunem „știința conducerii învățămîntului" așa cum spunem „știința conducerii întreprinderii industriale", „știința conducerii administrației de stat" etc. Deoarece termenul de „învățămînt" a avut și continuă să aibă, în lumea pedagogilor mai mult accepția de „proces de învățămînt" desfășurat în școală, am considerat că, în faza actuală, prepoziția „în" are menirea să arate mai precis spațiul în interiorul căruia are loc conducerea, avînd în vedere atît pe cea asimilată de contactul nemijlocit profesor-elev, cît mai ales pe cea proiectată de sistemul de referințe al instituțiilor de învățămînt.

opposé, c'est-à-dire la manière dont la pédagogie devient le bénéficiaire des données offerts par le management. En même temps, on met en évidence et on justifie le fondement du management comme une branche mixte tenant à la fois du management en tant que système social global et de la pédagogie.

PEDAGOGY AND THE SCIENCE OF MANAGEMENT IN EDUCATION

(Abstract)

The author analyses, according to a hypothesis formulated in a paper previously published, the possible and required part of pedagogy both within the general science of management and in the special field of educational management. The implications, origins and consequences of the problems regarding : human training and improvement, the formation of the groups, the use of various and principles of pedagogy which, although have a leading place within the science of management, are studied by education, are shown in the paper. The argumentation holds good for the reverse process, the way in which education becomes the user of the management data. The foundation of educational management as a mixed branch between the science of the management of the social system and pedagogy is revealed and justified.

100 de ani de la naşterea lui

N. IORGA

N. IORGA şi marea lui operă de educaţie*

Prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei R. S. România

N. Iorga (1871—1940) a fost nu numai o personalitate complexă, un scriitor extraordinar de fecund (peste 350 opere şi circa 3000 de studii şi de articole), un savant de renume mondial, dar şi un strălucit om al ştiinţei şi culturii româneşti. Toate acestea sînt fapte notorii şi constatări evidente.

Găsim de aceea firesc, ca acum, cu prilejul sărbătoririi a 100 de ani de la naşterea acestei mari figuri, alături de mulţi alţii, să se audă şi glasul pedagogilor, pentru a-i aduce omagii de admiraţie şi de recunoştinţă.

În această ordine de idei ne propunem să înfăţişăm mai jos pe N. Iorga sub unul din aspectele principale ale complexei lui personalităţi : eminent profesor şi educator. Ne-am propus să procedăm astfel, fiindcă subiectul ales ne dă şi ocazia să scoatem la lumină acţiuni şi idei ale marelui istoric care pot contribui în chip fructuos şi azi la îmbogăţirea vieţii noastre culturale.

I

Sînt unii după care educaţia maselor înseamnă acţiunea aceea de durată de a acţiona asupra temperamentului şi caracterului, spre a-l ridica la forme superioare de manifestare (Herder) ; alţii văd în acelaşi proces o activitate de stimulare şi dezvoltare a forţelor spirituale (Fichte), şi fizice (Fr. Jahn), pentru ca pe la jumătatea secolului al XIX-lea să-şi facă drum altă idee : educaţia unui popor ca acţiune de durată de integrare a individului în poporul său, spre a-i fi devotat, înfrîngîndu-şi pornirile egoiste (K. Marx şi întreaga mişcare socialistă). Cu timpul, acestor teze li s-au adăugat şi altele, ca teoria că a educa un popor înseamnă a-l pregăti să-şi ducă viaţa sa autentică, conservînd şi dezvoltîndu-şi cultura proprie (S. Mehedinţi), sau că a educa un popor înseamnă a-l conduce să se ridice de la o viaţă de *comunitate* (patriarhală) la o viaţă nouă de societate (D. Gusti ş.a.).

Inserînd definiţiile de mai sus, se pune întrebarea : Dar N. Iorga unde se plasează oare cu concepţia sa de mare educator ? Ce ne pot spune viaţa, activitatea şi operele lui în această privinţă ?

N. Iorga şi-a început activitatea sa în anul 1894, ca profesor de istorie universală la Universitatea din Bucureşti şi şi-a desfăşurat-o în mod continuu pînă la finele vieţii (1940). În cadrul cursurilor respective, marele istoric acorda un însemnat spaţiu istoriei Românilor. Paralel, N. Iorga a cercetat arhive, adunînd un

* La elaborarea acestui studiu ne-a încurajat atît faptul că citeam încă de prin 1914 „Neamul românesc literar", „Neamul românesc politic" şi „Neamul românesc pentru popor", cît şi acela că am ascultat un întreg curs de istoria culturii, numeroase conferinţe şi am studiat opera lui.

prețios material documentar privind cu precădere istoria poporului român, pe care-l publică sub titlul *Documente privitoare la istoria Românilor*, 5 volume în colecția Hurmuzaki, 1897—1913; *Acte și fragmente* 1898, studii și cercetări cu privire la *Istoria Românilor*, în 31 volume (1901—1916). În 1905, el tipărește *Geschichte des rumänischen Volkes*, 2 volume, pentru a continua cu multe alte studii, culminînd cu *Istoria Românilor* în 10 volume (1936—1939); paralel, el a scris și istorii speciale privind poporul român (a literaturii, a comerțului, a meseriilor, a armatei, a învățămîntului, a bisericii, a artei românești etc.).

Această operă vorbește de la sine: din ea răsare clară o orientare educativă fermă — aceea de a face din poporul său unul *instruit* și *conștient* de ființa și de trecutul său și totodată conștient și treaz pentru datoriile lui de popor, care să lupte pentru independența și unitatea lui. În sprijinul acestei concluzii stau și alte dovezi, ca acțiunea lui de a fi rostit conferințe cu teme de istorie și de educație națională în toate orașele țării.

Dar acțiunea lui de strălucit profesor și educator se oglindește mai ales în studiile și articolele sale publicate în reviste ca: „Semănătorul", „Floarea darurilor", dar mai ales în „Neamul românesc politic", „Neamul românesc literar" și „Neamul românesc pentru popor".

Din toate aceste publicații apărea cu evidentă claritate un scop precis: trezirea conștiinței patriotice, dezvoltarea conștiinței și lupta pentru libertatea, independența și unitatea națională.

N. Iorga a manifestat apoi preocuparea pentru o educație care să se întemeieze pe fondul vechi al noțiunilor de etică ale poporului român. Astfel de idee se reflectă cu claritate într-o serie de studii despre țară și popor, despre frumosul la poporul român, despre bine, despre drept și dreptate, despre datorie, despre sfînt și sfințenie, despre adevăr și înțelepciune etc.

În activitatea de educator a lui N. Iorga se deosebesc două *etape*: a) întîia, de la numirea sa ca profesor de istorie universală la Universitatea din București (1894) și pînă la terminarea războiului din 1919 și b) a doua, de la 1919 și pînă la finele vieții lui (1940).

Etapa întîi este aceea în care marele istoric a desfășurat o vastă activitate de educator al maselor, spre a dezvolta conștiința patriotică și a le însufleți spre a deveni un popor *conștient* de trecutul său un popor *instruit* și *liber* și a-l pregăti sufletește în vederea unificării sale într-un stat independent și liber.

Lupta de educator de mase N. Iorga o desfășura pe mai multe planuri și anume:

— *o acțiune de solidaritate națională;*
— *o acțiune de dezvoltare a dragostei pentru pămîntul românesc;*
— *o acțiune de iubire pentru limba românească (în volumul* Lupta pentru limba românească, *1906);*
— *o acțiune de ridicare culturală și socială a țărănimii;*
— *o acțiune de prețuire pentru arta veche românească.*

Toate acestea se subordonează unui scop superior: dezvoltarea și ridicarea conștiinței naționale.

Această acțiune de educare a poporului a avut un caracter adînc grăitor. Era una intensă, desfășurată zi de zi prin publicații speciale, ca „Neamul românesc politic", „Neamul românesc literar" și „Neamul românesc pentru popor". Și mai era o activitate desfășurată cu entuziasm, cu pasiune.

Activitatea lui N. Iorga pentru dezvoltarea conștiinței și a solidarității naționale a fost împlinită de el pe un plan larg în toată țara, adresîndu-se tineretului prin conferințe și publicații și mai ales printr-o notă de căldură și însuflețire care entuziasma masele, contribuind astfel la educarea poporului român pentru lupta în slujba idealului său național.

A doua etapă din activitatea lui N. Iorga constituie și ea, începînd cu anul 1919, tot o activitate de educator, dar cu obiective noi, cerute de transformările intervenite între timp.

O dată cu desăvîrșirea statului român unitar și idealul pentru care N. Iorga luptase împlinit, învățatul român își orienta acum privirea spre scopuri educative noi, dictate de situația politică, economică și culturală nouă. Marele patriot începe lupta pentru o educație a *omului* spre a-l ridica la condiția de om instruit, conștient de drepturile și datoriile lui. Ca urmare, el propunea o *educație multilaterală.*

Analitic, educația propusă acum de N. Iorga urma să se dezvolte pe linii multiple. El cerea educatorilor și îndeosebi școlii să formeze la tineri dispoziția pentru *înțelepciune*, pentru *răbdare* și pentru o *conduită serioasă*. N. Iorga cerea apoi o educație a tinerilor pentru artă și frumos, cu sublinierea ideii de a nu rămîne la simpla intuire a operei de artă, ci de a se ridica la explicații și teorii, preconiza lupta contra relelor porniri și pentru dezvoltarea sentimentului de bunăvoință.

Pe plan didactic, N. Iorga venea cu propuneri analoge, se declara adversar al memorizării mecanice, al lecțiilor uscate, al învățămîntului străin de viață. În schimb, el cerea un învățămînt plin de însuflețire, care să asigure elevilor o cultură vie.

De reținut că N. Iorga lega toate preocupările lui educative de ideea de popor român și de formarea lui spirituală. În această privință sînt adînc semnificative multe din conferințele lui ținute la radio și tipărite în *Sfaturi pe întunerec* (1940) cum sînt:

„*Frumosul* în concepția poporului".[2]
„Noțiunea de *bine* la poporul nostru".[3]
„*Minte* și *cuminte* pentru poporul românesc".[4]
„Despre *drept* și *dreptate*".[5]
„Noțiunea de *carte* la Români".[6]
„*Înțelegere, pricepere* și *înțelepciune*".[7]
„*Războiul* și *pacea* în sufletul poporului românesc".[8]
„*Datoria* în concepția poporului nostru".[9]
„Înțelesul cuvîntului de *țară*".[10]
„*Țărani* în vechiul înțeles al nației"[11].

În legislația lui școlară, ca ministru al învățămîntului (1931—1932), N. Iorga cerea un învățămînt care să pună pe elevi în contact cu realitatea, cu practica, propunînd în acest scop înființarea de ateliere pe lîngă licee, ca astfel elevii la

[2] N. Iorga, *Sfaturi pe întunerec*, II, 1936—1938, București, 1940, p. 86.
[3] *Ibidem*, p. 94.
[4] *Ibidem*, p. 101.
[5] *Ibidem*, p. 118.
[6] *Ibidem*, p. 125.
[7] *Ibidem*, p. 132.
[8] *Ibidem*, p. 146.
[9] *Ibidem*, p. 154.
[10] *Ibidem*, p. 164.
[11] *Ibidem*, p. 203.

terminarea școlii să obțină nu numai o diplomă de bacalaureat, ci și cunoașterea unei meserii.

În ce privește legea sa pentru reorganizarea învățământului universitar, el susținea ideea libertății academice.

Ca și în prima lui etapă, tot așa și acum, N. Iorga a fost un conferențiar neobosit, dar într-un fel ceva mai deosebit, ținînd conferințe în care aborda cu precădere teme științifice și făcea proba unei bogate erudiții. Luînd în considerare tabloul lui de conferințe rostite la radio, se poate spune că N. Iorga se prezintă ca un cronicar al evenimentelor importante ce interesau școala și educația, asociat cu un critic și îndrumător al educației tineretului, după cum se vede din conferințele : *Prevederi adevărate și false* [12] ; *Defecte de creștere* [13] ; *Țară, patrie, imperiu* [14] ; *Disciplina interioară* [15] ; *Propagandele care ne lipsesc* [16] ; *Ideea națională în decursul istoriei universale* [17] etc.

II

De-a lungul bogatei sale activități de ilustru educator, N. Iorga nu s-a limitat numai la o acțiune practică, ci a făcut observații și generalizări ale constatărilor sale, pe care le-a exprimat adeseori în formule interesante. Astfel, el a gîndit asupra naturii și scopului educației, cît și asupra factorilor ei, asupra componentelor educației, cît și asupra procesului instructiv-educativ, asupra principiilor, metodelor și mijloacelor instructiv-educative. Astfel stînd lucrurile, este cazul să ne oprim privirea asupra lor, cu deosebire asupra celor ce pot spune ceva interesant epocii noastre.

N. Iorga proba o mare încredere în educație și în forța ei de înnobilare a omului, idee care străbate mai toate conferințele publicate de el în *Sfaturi pe întunerec*, ca și în paginile lucrării *Istoria învățământului românesc* (1928), dar el voia o educație de fond care să influențeze adînc sufletul tînărului, conducîndu-l la o disciplină interioară și la năzuința după fapte mari. În acest scop, N. Iorga preciza că ne trebuie un educator dotat cu spirit conservator, pentru a conduce pe școlar la acțiunea de legare a prezentului cu trecutul, cît și unul revoluționar, care să indice elevilor lumea de mîine și să facă din ei oameni care să aibă capacitatea de a privi în viitor, pe care să-l dorească a fi unul măreț.

Nu rareori N. Iorga mai propunea ca scop al educației formarea unui om înțelept, cu răbdare, scop care se reflectă în articolele sale despre școală și carte, ca o carte de înțelepciune a vieții, exprimînd în fond dezideratul într-un om caracterizat prin moderațiune, seriozitate și spirit critic.

Pentru realizarea educației, marele istoric cere o școală și o familie care să facă o bună operă educativă.

Raportîndu-se la studenți, N. Iorga nota că : „Noua generație, pentru care avem firește toate simpatiile, cum, de altminterea nici nu se poate altfel, deoarece sîntem părinții și învățătorii lor, dar nici într-un caz neputînd fi lingușitorii și supușii acelora care pleacă de la noi și trebuie să-și dea seama de moștenirea pe care le-o lăsăm, să nu-și închipuie însă un lucru : că în planurile de viitor pe care le formează, potrivit cu teorii pe care sîntem liberi să le discutăm, să le

[12] *Ibidem*, p. 216.
[13] *Ibidem*, p. 247.
[14] *Ibidem*, p. 261.
[15] *Ibidem*, p. 290.
[16] *Ibidem*, p. 341.
[17] *Ibidem*.

aprobăm și să le respingem, au dreptul să dispue de soarta întreagă a unei națiuni, supunînd-o la experimente care pot să-i primejduiască întreg viitorul" [18].

N. Iorga formulează idei interesante și despre școala luată în ansamblu. În ea, el vede un centru de lumină a cărui bază o formează munca. În școală, elevii să fie formați pentru știință, dar și pentru un viu interes de răspundere. În ce privește știința, N. Iorga pune în fața profesorilor datoria de a dezvolta în elevi vii interese pentru valori, prin intermediul unor lecții de cultură vie, al unor lecții pline de însuflețire și avînt.

Alături de școală, N. Iorga vede în familie pe cel de-al doilea factor principal de educație. Concepția lui despre familie se inspiră din natura vechii familii românești, după care sentimentul legăturii este „acela al cuibului familiar, cu cei rămași într-însul". [19]

Raportîndu-se la numele familiei, Iorga conchidea anumite îndatoriri, scriind: „Cînd știi că numele-ți va trece la alții, nu-ți e iertat să li-l transmiți cu pată și scădere. El trebuie să fie întreg și cinstit, adevărata avere lăsată acelora care nu vor moșteni decît aceasta". [20]

Legată de problema familiei ca factor de educație stă aceea a relației dintre școală și părinți. N. Iorga cere colaborarea părinților cu școala, care să nu se mărginească la simplul control al notelor și la plata taxelor. [21]

La rîndul lor, profesorii sînt datori să se intereseze atît de elevi, cît și de părinții lor, ca să știe cu ce vin ei din familie. [22]

Nici *componentele* educației n-au scăpat privirii agere a lui N. Iorga, dar cu o dublă observare. Prima: N. Iorga nu operează cu denumirile consacrate pentru constantele educației; a doua: definirea naturii și scopului lor el o face în lumina gîndirii filosofice românești, cum reiese din șirul bogat de articole indicate mai sus.

În diverse pagini din opera lui N. Iorga se întîlnesc idei și despre procesul instructiv-educativ. El cerea lecții substanțiale, cu fond, cerință pe care și-o impunea lui însuși, realizînd adeseori expuneri erudite. Propunea prezentarea ideilor în *sistem*, într-o *unitate*. Trezirea interesului ascultătorilor o considera o condiție indispensabilă și realizabilă prin raportarea conținutului ideilor la contemporaneitate, la viață, la practică. Ca principiu de bază, el aprecia ideea de a face din lecții momente de *lărgire* a orizontului și de *ridicare* la spiritual — la idei, la concepții.

Lui N. Iorga nu-i rămîne străin nici stilul *aforistic*, căci stimulează gîndirea ascultătorilor. El nu neglija de loc valoarea limbii, notînd că limba e un element al sufletului omenesc, o comoară a sufletului. [23] A făcut și unele aprecieri asupra obiectelor de studiu. El atribuia istoriei o valoare etico-socială, scriind că istoria face pe oameni mai sociabili, mai altruiști. Din ea se află multe, printre care și adevărul că românii n-au avut tendința spre războaie, că ei au iubit pacea. Cerea studiul limbii românești, ca element de bază al sufletului omenesc, ca una din comorile lui. El însuși mînuia limba românească cu o deosebită pasiune.

La fel cerea studiul geografiei patriei, pentru a promova un atașament viu, cald pentru poporul român și pentru pămîntul lui.

Propunea manuale noi, care să cuprindă și elemente de istorie culturală.

[18] N. Iorga, *Sfaturi pe întunerec*, II, p. 216—217.
[19] *Ibidem*.
[20] *Ibidem*, p. 181.
[21] *Ibidem*, p. 186.
[22] *Ibidem*, p. 220.
[23] *Ibidem*.

Universității, el îi cerea să fie un loc pentru discuție, iar nu unul de debitare de păreri personale. Universitatea să formeze din tineri oameni instruiți temeinic, serioși, cu spirit de moderație și de căutare de soluții realiste pentru problemele științei și ale vieții.[24]

III

În lumina elementelor de cunoaștere de mai sus o triplă întrebare se poate pune: *Ce-a fost în definitiv N. Iorga pe plan pedagogic: un pedagog, și ce fel de pedagog? Un romantic sau un spirit realist? Și-apoi, unde se plasează el ca acțiune și gîndire pe plan românesc și internațional — Și ce mai poate spune el epocii noastre?*

E în afară de orice discuție că N. Iorga a fost și rămîne un istoric, un mare istoric de o reputație mondială. Chiar atunci cînd scrie pedagogie, el scrie în cele mai dese cazuri pagini de istoria învățămîntului sau a educației. Ar fi o exagerare să se vorbească de „pedagogul N. Iorga", luînd termenul de pedagog în sens strict științific: de pedagog de catedră sau în acela de cercetător științific în pedagogie. În schimb, nimic nu ne oprește să vedem în N. Iorga un pedagog practic sau un mare educator. Ba dimpotrivă, fără unele idei discutabile din opera lui, totul duce la această concluzie: că el asigura operei lui de mare istoric și activității lui de strălucit conferențiar o vie finalitate educativă. N. Iorga a fost un mare *educator*, servindu-se în acest scop de experiența lui de la catedră și de vasta lui cultură, cu deosebire de cea de istoric.

La întrebarea a doua — unde poate fi plasat ca educator — faptele îndreptățesc la o anumită așezare. Pe plan românesc, N. Iorga se plasează pe linia deschisă de reprezentanții Școlii Ardelene, care urmăreau o educație a poporului cam de același gen, apoi alături de Gh. Lazăr și Gh. Asachi, de un N. Bălcescu, M. Kogălniceanu, iar mai tîrziu de Spiru Haret și de S. Mehedinți, dar în forme mai bogate și mai vibrante. Pe plan internațional, prin grija și lupta sa pentru educația poporului, N. Iorga poate fi foarte bine așezat alături de un Comenius sau Pestalozzi, de un Diesterweg sau N. Fr. Grundwig, recunoscîndu-i-se bineînțeles și note specifice.

Dar, N. Iorga a avut acțiuni și idei care-l apropie de romantism. *A fost el oare un savant cu note romantice?* Pînă la un punct, da! N. Iorga era un învățat capabil de *entuziasm* și totodată dispus să dezvolte un puternic entuziasm în tineri — fapt binecunoscut de noi toți care l-am ascultat adeseori. Dar, cu precizarea: că marele istoric n-admitea entuziasmul ca simplă stare de fapt, ci „ca o stare sufletească generatoare de acțiuni consecvente și de durată"; ca urmare, el condamna „secăturile entuziaste".

Apoi, N. Iorga voia o educație de mare stil, iubea monumentalul și ținea să înflăcăreze pe tineri pentru marile valori. Or, hotărît lucru că astfel de atitudini țin de gîndirea și de acțiunea de stil romantic. E vorba de o trăsătură de educator pe care istoria educației a consemnat-o adesea.

Dar întrebarea este: *Oare N. Iorga mai are astăzi de spus ceva epocii noastre?* Întrebarea este adînc justificată, prin faptul că marea operă de educator a lui N. Iorga este strîns legată de epoca lui și ca atare ea poate fi considerată ca depășită.

[24] N. Iorga, *Sfaturi pe întunerec*, II, p. 184—192.

Răspunsul vine de la sine : din moment ce societatea s-a schimbat şi o dată cu ea s-au transformat atît activităţile, cît şi ideile de ordin educativ, activitatea lui N. Iorga este şi ea în parte depăşită. În schimb, dacă ţinem seamă de trăsăturile fundamentale comune marilor educatori, atunci calităţile activităţii educative desfăşurate de N. Iorga, ca şi generalizările lui pedagogice, nu-s depăşite ; ci, dimpotrivă, ele pot servi ca pildă de acţiune şi ca far luminos, cu atît mai mult cu cît eficienţa lor a fost şi rămîne evidentă. Sîntem adînc convinşi că într-o mare măsură opera şi ideile despre educaţie ale lui N. Iorga vor putea fi citite şi meditate cu folos şi azi şi în anii viitori, mai ales de acele suflete alese care pot vibra de dorul de a activa pentru educaţia poporului lor.

Drept concluzie logică, socotim ca foarte necesară o lucrare de „texte alese" sau de „pagini alese" despre educaţie şi învăţămînt din opera lui N. Iorga, elaborată cu pricepere, cu note explicative şi cu o justă interpretare în lumina epocii noastre. O astfel de lucrare ar putea constitui un dar de mare preţ făcut tineretului şcolar, cadrelor didactice, intelectualilor. Apoi, tradusă într-o limbă de mare circulaţie, pe lîngă faptul că ar putea interesa pe mulţi oameni de cultură, ea ar fi un document obiectiv al capacităţii spirituale a poporului român.

NICOLAE IORGA şi problemele şcolare

ILIE POPESCU TEIUŞAN

N. Iorga a păstrat un statornic interes problemelor şcolare. Instrucţia şi educaţia unui popor sînt elementele fundamentale ale culturii lui şi marele istoric s-a străduit neîncetat să ajute la promovarea şi la înălţarea ei. „Făcînd parte dintr-un popor — zicea el în 1911 — înfăţişîndu-i viaţa, încălzindu-se astfel de toate silinţele şi credinţele cheltuite în cursul epocilor, mişcat de nesfîrşitele suferinţe prin care a trebuit să treacă neamul său pentru ca să ajungă în timpul de faţă, avînd în sufletul său răsunetul tuturor triumfurilor şi al tuturor înfrîngerilor cîştigate şi suferite în timp de secole, istoricul este un bătrîn prin experienţă al naţiei sale. Dacă nu-l întreabă alţii, el este dator să vorbească, ţinînd la dispoziţia contemporanilor învăţături culese în vastul cîmp al trecutului studiabil" [1]. Şi, într-adevăr, cum se va vedea mai departe, el s-a considerat totdeauna dator să vorbească în cele mai importante probleme ale învăţămîntului. Gîndirea sa pedagogică, plină de originalitate, chiar cînd nu o putem împărtăşi întru totul, face parte din tezaurul de idei al istoriei noastre culturale.

Pentru N. Iorga istoria nu este, cum s-a afirmat, *magistra vitae*, marea lecţie a omenirii, ci ea numai explică fenomenele sociale, încearcă să descopere diversitatea aspectelor vieţii omeneşti, sensul mişcării ei, care este un sens moral. Într-altfel se poate spune, totuşi, va afirma N. Iorga, în 1940, că istoria este marele tribunal în care se judecă popoarele [2]. Evenimentele istorice ascund, cu toată relativitatea lor, tendinţe către înfăptuirea unei drepte aşezări între oameni. Binele izbuteşte, adevărul iese la iveală. Omenirea nu poate fi oprită în loc de forţele oarbe [3]. Istoria îi face pe oameni toleranţi, înţelegători şi morali. Concepţia sa istorică este optimistă, ne umple de speranţe, legîndu-ne strîns de cugetarea sa dinamică.

În articole sau studii, cuvîntări, lecţii, conferinţe sau dizertaţii — modele desăvîrşite de elocinţă — Nicolae Iorga lasă urme neşterse în critica literară. În volumul *Oameni care au fost* exaltă simţămîntul de onoare, energia morală, bărbăţia, curajul, triumful adevărului, dragostea de patrie, frumuseţea nepieritoare a gîndului iluminat; în descrierea naturii, lucrurile se însufleţesc de spiritul care circulă în ele, ca şi cum aceste lucruri îşi schimbă făptura, la atingerea lor cu oamenii. N. Iorga nu a fost mai puţin un mare poet, căci nu a fost colţ de ţară şi frîntură din zbuciumata noastră istorie care prin cuvîntul său să nu fi trezit în noi vibraţia înălţătoare a geniului său. Opera sa istorică şi literară

[1] N. Iorga, *Generalităţi cu privire la studiile istorice*, ed. a III-a, 1944, p. 97.
[2] *Idem*, p. 328.
[3] *Idem* p. 62; vezi şi *Valoarea morală a istoriei*, p. 143.

este opera unui mare educator. Aceasta este cea dintîi trăsătură a uriașei sale personalități. Pînă la sfîrșitul tragic al vieții sale, el a fost pentru toți „profesorul", „marele dascăl al neamului".

Încă din primii ani ai activității lui științifice, N. Iorga s-a ocupat și de problemele de învățămînt.

1. *Cunoașterea trecutului nostru școlar.* Opera de informare pe această linie este vastă. Ea a început o dată cu publicarea între anii 1897—1936 a celor 8 volume din marea colecție de documente Hurmuzaki (vol. X, XI, XII, XIV[1], XIV[2], XIV[3], XV[1] și XV[2] dintre care volumele XIV[1] și XIV[2] ne dau știri despre relațiile românilor cu cultura greacă, despre condițiile în care au fost fondate cele două academii grecești de la București și Iași la sfîrșitul secolului al XVII-lea și începutul celui de-al XVIII-lea, precum și despre înfiripărea învățămîntului românesc alături de cel grecesc, atît în Țara Românească cît și în Moldova, prin legiuirile decretate în acest timp, dintre care cea mai însemnată a fost cea din 1776, în timpul domniei lui Alex. Ipsilante.

Ca să ne dăm seama de uriașul depozit de informație pe care îl cuprind aceste volume este de ajuns să arătăm că numai volumele XIV[1] și XIV[2], care vizează direct dezvoltarea învățămîntului în țara noastră în secolul al XVIII-lea, cuprind laolaltă 1288 pagini *in folio.*

Între anii 1901—1926, în *Studii și documente cu privire la istoria românilor* (31 vol.), N. Iorga a inclus foarte numeroase știri despre învățătura de carte la români, alături de alt material faptic privind și alte laturi ale vieții sociale la noi. Același lucru va face în „Revista istorică", apărută între anii 1906—1940. În 1906 publică *Contribuții la istoria învățămîntului în țara noastră și în străinătate între anii 1780—1930,* în care urmărește contactul cultural al românilor cu străinătatea prin școli (pensioane străine, mai ales la Sibiu, către care se îndreaptă copii și tineri români, băieți și fete, studenții la universitățile străine ș.a.).

În 1928 apare opera sa de sinteză *Istoria învățămîntului românesc* (350 p.), în care înfățișează trecutul școlii românești din cele mai vechi timpuri pînă la zi. Este o operă de erudiție, scrisă cu mare căldură și după un plan propriu, potrivit concepției sale, după care istoria nu poate fi concepută ca un *corpus* de incidente istorice sau de înfățișări cronologice. Efortul istoricului trebuie să descopere liniile generale ale desfășurării sociale, faptele, caracteristicile, relațiile dintre evenimente, firul roșu al devenirii, viziunea întreagă a lucrurilor ce s-au petrecut cîndva.

Faptul caracteristic pe care Iorga îl relevă în istoria poporului nostru pe plan cultural și politic este că, viețuind în comunitatea europeană, a fost influențat de spiritul ei, fără să-și piardă însă originalitatea, puterea de creație proprie. O asemenea influență a fost simțită de români încă din veacul al XIV-lea venind dinspre Polonia, cu școlile ei latinești organizate de iezuiți, ca cele de la Liov și Bar. Pe acest drum a pătruns la noi spiritul Renașterii și al educației occidentale. Aceasta a fost prima fază de strecurare latină în țara noastră. A doua a fost acea venită dinspre Italia (sec. al XVII-lea). Stolnicul Constantin Cantacuzino, care va juca un mare rol în organizarea învățămîntului din Țara Românească, și-a făcut studiile la Padova și cu el și alți feciori de boieri. În sfîrșit, ideile apusene aveau să ajungă la noi prin cele două academii grecești, de la București și Iași, despre care am vorbit.

În Transilvania, unde cultura grecească nu a pătruns, înrîurirea apuseană s-a exercitat prin școlile deschise de catolici și de protestanți, angajați acolo într-o aprigă competiție pentru cîștigarea românilor de partea lor. Legile școlare

decretate sub Maria Tereza și Iosif II au contribuit mult la înaintarea învățăturii de carte printre români.

Analiza pătrunzătoare a acestor fapte de mare răsunet în conștiința românilor constituie materia cea mai pe larg dezvoltată în opera de care ne ocupăm. Valoroase, în același timp, pentru cunoașterea trecutului nostru școlar sînt acele capitole în care marele istoric arată cum românii s-au ferit din calea înstrăinării, oricît de puternică a fost atracția către școlile particulare deschise de profesori veniți de aiurea, în special francezi. Românii au rămas ei înșiși, luptînd pentru limba și pentru independența lor politică. Secolul al XIX-lea va înregistra izbînda acestor țeluri. Ele au fost consolidate printr-o serie de acțiuni legislative, cărora mișcarea revoluționară din 1848 le-a imprimat o direcție națională și democratică, cum s-a învederat prin *Legea instrucției publice din 1864* și prin legile ulterioare. Cercetarea lor va da ocazie ilustrului învățat să formuleze observații critice și principii privind organizarea învățămîntului foarte prețioase.

Nu putem enumera aici numeroasele comunicări făcute de-a lungul anilor în ședințele Academiei Române, în care N. Iorga s-a aplecat asupra unor personalități pe care împrejurările politice sau îndemnurile proprii le-au apropiat de chestiunile școlare. Acele comunicări, publicate în „Analele Academiei" și, de altfel, citate în cuprinsul *Istoriei învățămîntului românesc*, constituie un alt material de largă informare despre condițiile în care s-a dezvoltat învățămîntul în țara noastră. În 1928, el făcea cunoscută intenția de a publica colecția de acte fundamentale pentru școlile românești, intenție nerealizată însă.

Pagini de neuitat ne-a lăsat N. Iorga în volumul *Oameni care au fost*. În imagini sugestive, surprinde acele luminoase figuri de dascăli din trecutul mai depărtat sau mai apropiat, care, din rama de aur în care au fost prinse, ne vorbesc de credința, de năzuința lor, de sacrificiul vieții lor pentru propășirea școlii românești. În lung șir, printre alți oameni mari și aleși, se perindă sub ochii noștri *dascăli*, învățători și profesori, luptători modești și harnici ai idealurilor celor mai scumpe ale poporului din mijlocul căruia s-au ridicat. Îi amintim pe cîțiva: Simion Bărnuțiu, Aug. Treboniu Laurian, Alexandru Papiu Ilarian, Bogdan Petriceicu Hașdeu, Constantin Erbiceanu, Vasile Pârvan, Alexandru Ștefulescu, Spiru Haret, Petre Rășcanu, dr. Ion Cantacuzino, Ion Bianu, Gh. Bogdan Duică, Gh. Țițeica și Gh. Longinescu.

2. *Critica învățămîntului și idei înnoitoare în organizarea lui*

N. Iorga a iubit copilăria. Ea trebuie studiată cu cea mai mare grijă; adulții să fie atenți și prevenitori față de copii, amintindu-și de recomandarea lui Juvenal „Maxima debetur puero reverentia".

În școli, copiii și tinerii sînt criticii cei mai acerbi ai educatorilor, ironia și gluma lor poate deveni corosivă[4]. Nu-i putem înșela. Nu orice lucru li se poate înfățișa, pentru că sînt copii. Profesorul trebuie să pregătească temeinic lecțiile. Iorga nu ignoră aplecările rele ale unora dintre elevi, proasta creștere în familie a altora, el însuși a făcut trista experiență a contactului cu „ceata micilor barbari", cu înfricoșătoarele lor înjurături[5]. De aceea, reguli severe de disciplină trebuie aplicate împotriva „bandelor de copii putrezi", acordîndu-se „ajutor și încurajare copiilor sănătoși, cu mintea ageră, cu dor de chemare la muncă".

Ideile acestea despre copii și natura lor le-a semănat în toate scrierile și în conferințele rostite în diferite împrejurări. Perspectiva din care privește pe

[4] N. Iorga, *Nevoia înnoirii cunoștințelor istorice*, în *Generalități*, p. 105.
[5] Idem, *O viață de om*, Vălenii de Munte, 1934.

copil este optimistă, ca la toți marii oameni de școală, sufletul de copil este „marmură curată", dar lîngă el îl vede întodeauna pe adult — părinte sau învățător — care poate face din acea marmură „vrednică operă de artă, care e un om nobil, pătruns de datorie, fericit și răspînditor de fericire".[6] De aici însemnătatea pe care o acordăm educației și instrucției și organizării lor prin școală. Îi face plăcere, de exemplu, să reproducă mișcătoarea scrisoare pe care Nicolae Mavrocordat o îndreaptă către profesorul fiului său Scarlat: „Încetineala și lipsa de energie a fiului nostru întru căpătarea creșterii ne atinge pînă în adîncul inimii, și întru aceasta, tu învățate, nu ești fără dojană și vinovăție. Ci măcar de acum, dragul meu, lepădînd cîtva timp blîndețea și bunătatea peste ce trebuie, cu ochi severi și cu glas mai impunător impresionează-l și trezește zăbava copilului și împungîndu-l, înțeleptește-l și fără voie la ambiționarea virtuții".[7]

Există deci o epocă a celei mai mari eficiențe educative, vîrsta fragedă. Educatorul trebuie să fie prezent și activ, frămîntînd, cum zice Mavrocordat, pasta moale a sufletului copilului. Care este școala care să răspundă unei așa de grele sarcini? Cum trebuie organizată?

N. Iorga a dezbătut problemele învățămîntului de toate gradele. Observațiile sale critice s-au îndreptat în primul rînd asupra școlii începătoare, școlii primare sau elementare căreia legile din anii 1864, 1886 și 1924 statuaseră un regim de 4 clase, la care s-au adăugat ulterior alte 3 clase, așa-zise complementare. El dorea ca acest grad de învățămînt să-și aibă un scop în sine, adică satisfacerea nevoilor imediate ale vieții, să nu fie o pregătire pentru celălalt grad, școala secundară. La sate, școala primară să nu fie „o pregătire pentru ca elevul să fugă de la țară să vină la oraș", ci „școala potrivită cu locul unde are să trăiască".[8]

Ideea aceasta a unei școli primare organizată nu în vederea preparării pentru gradul următor, ci ca o instituție de sine stătătoare, în strînsă legătură cu mediul în care acționează, îl duce pe N. Iorga la altă idee, care strîmtează viziunea integrală a acestui grad de învățămînt: aceea a unei școli elementare potrivită cu locul unde se găsește, a unui tip de școală elementară pentru tipul social, ceea ce ar duce la o soluție neaplicabilă în practică, soluție pe care de altfel însuși Iorga o califică drept utopie cînd o descopere în intențiile legislative ale lui D. Gusti, în 1932, cu așa-zisul localism educativ.[9]

Trebuie, totuși, reținut că ideea unei oarecare *autonomii* (expresia este a sa) a fiecărui grad de învățămînt, care obligă să se țină seama la alcătuirea planurilor și a programelor de învățămînt, de ambianța în care o școală primară își desfășoară activitatea, nici școlii generale de astăzi, în concepția socialistă, nu-i este străină, ca și ideea ca cei zece ani de școală obligatorie să dea absolvenților ei o pregătire de așa natură, încît ei să se poată integra productiv în muncă. Acest lucru Iorga îl întărește prin cerința pe care o impune școlii elementare de a pune începutul deprinderii diferitelor meșteșuguri prin lucrări manuale obligatorii. În acest chip, școala de stat poate deveni „marele atelier al statului", „oglinda lui".

Dacă Iorga vorbește cu precădere de școala satului și mai puțin de școala primară de oraș aceasta se datorește pasiunii pe care el a pus-o totdeauna în apărarea sufletului „cinstit" al țărănimii.

---

[6] cf. B. Theodorescu, *Introducere la N. Iorga, Istoria literaturii române în sec. al XVIII-lea*, p. XVIII.
[7] N. Iorga, *Istoria învățămîntului românesc*, 1928, p. 57.
[8] N. Iorga, *Noua direcție a învățămîntului românesc*, 4 conferințe la radio, 1931.
[9] N. Iorga, *O mare reformă școlară* (interpelare), în „Neamul românesc", 1932, nr. 265—266.

Și primelor 4 clase ale școlii secundare, gimnaziului (în terminologia creată de Legea învățămîntului secundar din 1898 și păstrată și în Legea învățămîntului secundar din 1928) le preconizează o *autonomie*. Vede în clasele gimnaziale o școală de orientare generală „destul de înaltă spre a permite o bună lămurire în orice domeniu și destul de modestă spre a nu stîrni nici o pretenție". [10] Încadrează această idee într-una mai generală: „Fiecare fel de școală trebuie să reprezinte un învățămînt complet pentru fiecare fel de oameni". [11]

Liceul cu 3 clase (Legea din iulie 1932, adusă de însuși autorul proiectului, va ridica numărul lor la 4) dă cultură generală de un nivel mai ridicat, cu o bifurcare de studii în ultimul an: literară și științifică, pregătind pentru universitate [12], lăsînd totuși acesteia sarcina specializării.

Studiile liceale vor fi sancționate printr-un examen de bacalaureat, care dă dreptul la intrarea în universitate. În multe rînduri, N. Iorga s-a exprimat foarte tăios despre chipul în care se desfășura această probă de maturitate. În 1904 spunea: „titlul de „bacalaureat" este un titlu universitar pus pe capul ostenit al elevului ieșit dintr-o îndelungată temniță școlară". [13] Asistă la un examen de bacalaureat și consemnează: „Aceleași fețe muncite, iar ca forță sufletească același vid. E o durere să asiste cineva la aceste zbuciumări ale unor inteligențe pe care nimeni nu le-a deschis". [14] De aceea, la sfîrșitul lunii iunie 1931, Iorga, acum ministru al școalelor, aduce legea modificatoare a vechilor dispoziții cu privire la obținerea diplomei de bacalaureat [15]. Se nădăjduia că pe viitor scopul examenului acestuia va fi „de a verifica cunoștințele dobîndite de candidat la materiile de studiu cele mai importante și mai ales de a dovedi influența studiilor făcute asupra formării cugetării lor".

În ce privește învățămîntul superior, N. Iorga, ca profesor timp de decenii, a putut observa multe neajunsuri în organizarea lui. Lipsită de autonomie, pe care nu i-a dat-o în înțelesul adevărat al cuvîntului nici una din legile organice ale instrucției după 1864, universitatea nu și-a realizat scopul ei fundamental: acela de a fi cel mai înalt for științific al țării. Într-o întîlnire cu profesorii universității din Cluj, puțin timp după însărcinarea ce primise ca ministru al instrucției publice, el comunica acestora, între altele, și proiectul de reformă al universității [16], care a și fost depus și dezbătut în Adunarea deputaților la sfîrșitul lunii martie 1932 [17]. Opiniile sale despre ce trebuie să fie universitatea le-a făcut cunoscute într-o conferință din 1926 [18].

Ne referim mai departe la părerile lui N. Iorga despre problemele de conținut ale învățămîntului. El a condamnat învățătura abstractă, pur teoretică, se înțelege înregistrată papagalicește, a condamnat programele încărcate cu teorie. O asemenea învățătură nu-și poate afla locul în nici o școală, pe nici un fel de treaptă a învățămîntului. Osînda e totală: „Murim de teorie — zice el — gazetele sînt pline de teorie, cărțile sînt pline de teorie, discursurile sînt pline de teorie. Cu cît știe cineva mai puțină carte cu atît face mai multă teorie". [19] Remediul

---

[10] N. Iorga, *Școala care ne trebuie*, în „Neamul românesc" din 27 februarie 1927.
[11] *Ibidem*.
[12] *Idem, Credința mea*, București, 1931, p. 195.
[13] *Idem, O utopie didactică*, în „Sămănătorul", I.10.1909, p. 829.
[14] *Idem, Memorii...* vol. VI, București, 1939, iunie 1931.
[15] Monitorul Oficial nr. 147 din 29 iunie 1931.
[16] N. Iorga, *Credința mea...* p. 194.
[17] „Monitorul Oficial", Dezbaterile, ședințele din 26 martie, 1 și 2 aprilie 1932.
[18] N. Iorga, *Inceputurile învățămîntului superior la români*, Chișinău, 1926, p. 23.
[19] Idem, *Noua direcție*, p. 8.

este să se învețe înainte de toate lucrurile ce trebuie unui om cult, ceea ce este esențial, ceea ce este mai important, deci o selecție.

În școala elementară, învățătura să se împletească cu lucrări practice de mînă, cu deprinderea unui meșteșug, pe măsura capacității elevilor din această școală. În școala secundară, în gimnazii, programele vor fi descărcate — Iorga zice la jumătate — simplificate la strictul necesar, cît se poate efectua în orele de dimineață în zilele de lucru ; în cealaltă jumătate, în orele de după-amiază, elevii, băieți și fete, se vor îndeletnici cu lucrări de mînă cu caracter meșteșugăresc, care eventual să se poată vinde în folosul școlii, pentru înzestrarea ei.[20]

N. Iorga punea în propagarea acestor idei, pe care le-a și legiferat, afară de cele privitoare la școala elementară, în cele 13 luni cît a deținut postul de ministru al instrucției publice, (1931—1932), un optimism care este al unui mare patriot încrezător în puterea de transformare a societății românești. El spunea în acel timp : „Școala de teorie va muri în cîteva luni și în locul ei vom pune școala vie, omul practic" sau „Școala primară va deveni marea realitate a Țării Românești"[21]. După eșuarea guvernării sale va fi silit să constate cu amărăciune soarta reformelor într-o societate fără stabilitate politică.[22]

Terenul pe care Iorga voia să se miște în încercarea lui de reformă era acela al unei școli cît mai apropiate de sufletul și de nevoile poporului românesc. Gîndul lui era înflăcărat de cel mai curat patriotism. De aceea respinge împrumuturile de la străini în materie școlară, deși unele se dovediseră utile școlii într-o anumită perioadă a dezvoltării ei. El combate, de exemplu, în 1912, dispozițiile luate de Haret prin legea sa din 1898 (art. 24), prin care un profesor era obligat să predea două sau chiar trei obiecte de studiu, măsură împrumutată din legislația germană. Iorga era de părere că profesorul, fiecare profesor, să fie lăsat la specialitatea lui, singura modalitate de a-l lega productiv de o catedră, de a face din el un element de cultură.[23] Unul din punctele de seamă ale legii învățămîntului secundar din 1931 a fost și acesta : concentrarea forțelor didactice în jurul unei singure discipline. Categoria profesorilor „universali" a fost desființată, dar măsura a fost abrogată ulterior.

Nici seminariile pedagogice, instituții anexe ale universităților, create prin legea din 1898, nu găseau aprobarea ilustrului învățat[24], care judeca de multe ori lucrurile la o scară prea personală. El își exprima neîncrederea în pedagogie, pe care a persiflat-o în multe rînduri.[25] Profesorul de liceu — zicea el — nu se formează prin pedagogie. Acela se naște cu anumite înclinări, se naște cu nevoia de comunicabilitate pe care nimic nu o poate opri, care îl face să se pună nu la nivelul celui mai inteligent, ci al băiatului prostit și persecutat, care poate ajunge prin iubirea profesorului să se așeze în același rang cu cei mai buni.[26]

Care este instituția pedagogică în stare să formeze educatori ? Iorga răspunde : cea care ar ajuta pe cineva să-și găsească „drumul", să-și descopere vocația. În nici un caz cea care încearcă să-i impună un drum comun cu ceilalți oameni.[27] Aceste păreri le exprima în 1912. Le exprimase și mai înainte, prin 1904, într-o conferință. „De obicei se crede acest lucru greșit că pedagogia nu cere

[20] *Ibidem.*
[21] Idem, *Credința mea...* p. 112 și 196.
[22] N. Iorga, *Statul cultural*, în „Neamul românesc" nr. 121 din 1933.
[23] N. Iorga, *Generalități cu privire la studiile istorice*, ed. a III-a, 1944, p. 106
[24] *Idem*, p. 107.
[25] N. Iorga, *Vine pedagogia !*, în „Neamul românesc" nr. 106 din 1932.
[26] Idem, *Generalități cu privire la studiile istorice*, ed. a III-a, 1944.
[27] N. Iorga, *Ibidem*, p. 107.

un pedagog ci numai un om, chiar nechemat, care a citit anumite tratate și a învățat anumite reguli, însă pedagogul trebuie să fie un om de vocație, un artist creat pentru arta sa". [28]

Să recunoaștem că opiniile neuitatului profesor de la Universitatea din București sînt atrăgătoare, dar ele ne vin de la un om a cărei uriașă personalitate s-a format prin darurile excepționale ale unei naturi ieșite din comun. Sîntem constrînși, însă, să vedem că predispozițiile, înclinările sînt numai virtuale. Ca să le actualizăm este necesar să le exercităm, să le favorizăm printr-o ambianță stimulatoare. Pestalozzi a văzut bine cînd a susținut că ceea ce apropie pe educatorul fără vocație de cel cu vocație este *metoda*, care nu este altceva decît meșteșugul de a ajuta naturii interioare a copilului să-și împlinească legile ei interioare. Metoda este tehnică și ea se poate deprinde, ca toate meșteșugurile.

Subiective sînt la N. Iorga și părerile despre învățămîntul fetelor, cărora le-ar dori o instrucție potrivită cu „chemarea" lor și totodată alt sistem de predare, diferit de cel „care în școli este brutal confundat cu al băieților, ca și cum ele ar avea să deie oratoare parlamentare, conducătoare de fabrici și comandante de oștire". [29]

Cu 30 de ani înaintea lui Iorga, Haret se îndîrjea și el să dovedească, cu prilejul dezbaterilor legii sale din 1898, că învățămîntul fetelor trebuie să fie potrivit cu aptitudinile și trebuințele lor ca viitoare mame și gospodine. „Orce mi s-ar spune — zicea Haret atunci — nu cred ca generalitatea femeilor se vor destina învățămîntului grecesc sau matematicilor superioare..." [30] Dar teza celor doi bărbați de școală a fost infirmată de practica vieții. Numeroase femei, în regimul unei totale egalități a sexelor, au fost chemate în posturi de răspundere și ele s-au achitat de misiunea lor tot așa de bine ca și bărbații.

În problema raportului dintre clasicism și realism, care a făcut obiectul multor dezbateri între tabere inconciliabile la noi și aiurea, N. Iorga s-a exprimat pentru o soluție de mijloc. „O școală numai pentru știință ar fi o sălbăticire tehnică, precum o școală numai pentru „litere", sprijinită mai ales pe clasicism, ar fi o fabrică de poeți și de filozofi, de care în așa de mare număr, și fără un pronunțat talent, societatea noastră nu are nevoie". [31]

Despre însemnătatea și locul științelor exacte în învățămînt Iorga a subliniat faptul că ele nu trebuie să rămînă cantonate în compartimentul lor strîmt de specialitate, ci să contribuie împreună cu celelalte obiecte de studiu la formarea minții tînărului și la educația națională. [32]

Un rol mare în educația națională a elevilor l-a atribuit, cum ușor se înțelege, istoriei. Cursurile sale la universitate, au fost totdeauna neuitate lecții de erudiție și de patriotism, de dragoste fierbinte pentru cei oropsiți, de înfricoșătoare trăznete pe capul tiranilor și al asupritorilor. Era încă tînăr, cînd, în 1902, dorea ca pe catedră, la lecțiile de istorie, să suie „un om cu talent, sobru, discret, simplu și cinstit, care să pornească blînd și liniștit și să ridice tonul expunerii sale numai atunci cînd, fără să o simtă, la trăirea cu mintea a faptelor mari sau a marelor dureri ale neamului său, întregul său suflet s-a înfiorat de mîndrie sau s-a tulburat de jale." [33]

---

[28] N. Iorga, *O utopie didactică*, în „Sămănătorul", I.10.1909, p. 738.
[29] Idem, *Istoria învățămîntului românesc*, p. 332.
[30] Asupra acestei probleme atît de dezbătută în 1886 cu ocazia proiectului de atunci, cît și în 1898, v. Popescu Teiușan, *Legea instrucției publice din 1864*, București, 1963, p. 188 ș.u.
[31] *Istoria învățămîntului românesc*, p. 331.
[32] N. Iorga, *Introducerea științelor în învățămîntul românesc*, București, 1919.
[33] N. Iorga. *Cum se preda istoria în școala noastră*, p. 34. cf. Șt. Meteș, *Activitatea istorică a lui N. Iorga*, 1921, p. 60.

Imaginea era a lui însuși și, plină de lumină, s-a prelungit peste decenii în ochii generațiilor de studenți. Modelul era strălucit. Arta cuvîntului său era desăvîrșită. Puterea educativă a istoriei stă în știința și talentul profesorului.

Pentru educația națională și morală a elevilor Iorga a scris și manuale școlare, primele destinate elevilor din cursul inferior al liceelor, care au apărut în numeroase ediții. El nu a găsit însă în ele tonul și stilul cel mai apropiat de înțelegerea școlarilor. Era singur convins de greutatea alcătuirii unui manual de istorie în care să cumpănească în justă proporție *narațiunea* și explicarea evenimentelor.[34]

Luptător pentru unitatea națională, stimulator al energiei etnice, deșteptător al spiritualității românești pe care a reprezentat-o prin studii și prin lucrări de geniu, cercetător neodihnit al trecutului, educator al tineretului și al maselor largi ale poporului, N. Iorga a călcat cu pași mari și apăsați și în domeniul educației și al instrucției, lăsîndu-ne un foarte bogat material de meditație și îndreptări.

[34] N. Iorga, *O utopie didactică*, în „Sămănătorul", I.10.1909, p. 823. Despre manualele școlare ale lui Iorga, un larg studiu a scris Florea Stănculescu, *Preocupări ale lui N. Iorga în vederea îmbunătățirii conținutului manualelor școlare de istorie*, în „Studii și articole de istorie", vol. I, IX, 1967, p. 255.

NICOLAE IORGA despre caracterul educativ al creaţiei folclorice

Asist. DINUŢA MARIN

Regretînd carenţele educaţiei şi insistînd asupra continuei ei prefaceri, N. Iorga dă o definiţie de profundă actualitate : educaţia „multă vreme, prea multă vreme, n-a fost ţinută în seamă. În sensul creaţiunii acelui om întreg, autonom, dar nu fără simţul solidarităţii şi al datoriei sociale, îndrăzneţ în creaţiune, fără obrăznicie în pretenţii, capabil de a lucra cu folos...", „responsabil faţă de conştiinţa sa şi faţă de aceea în mijlocul cărora trăieşte" [1]. N. Iorga continua astfel opiniile celor mai de seamă personalităţi româneşti, dintre care se detaşează disocierea făcută între educaţie şi cultură de către M. Eminescu, disociere, din păcate, multă vreme rămasă în manuscris [2].

Vocaţia dominantă a uriaşei activităţi a lui N. Iorga şi dezideratul său de o viaţă a fost educaţia maselor largi, prin şcoală, universitate populară, presă, calendare, societăţi culturale, concursuri, teatre, muzee populare, albume de ţesături, biblioteci. Printre numeroasele acţiuni, el însuşi donează 15 000 de cărţi pentru înfiinţarea a două biblioteci, la Iaşi şi la Bucureşti. Cu banii dăruiţi de colecta făcută de ziarul „Neamul românesc" se ridică în satul Ipoteşti un loc de închinăciune, conceput în spiritul extraordinarei armonii a arhitecturii botoşănene [3].

N. Iorga are certitudinea că „Totul vine de la societate, totul trebuie să se îndrepte spre ea ; tot ceea ce facem este act social, n-are decît o importanţă cu totul relativă...". [4] Afinitatea faţă de întreaga creaţie spirituală a maselor, iubirea şi respectul faţă de tradiţiile româneşti, criteriile etico-ideologice ale întregii sale activităţi, „conştiinţa că nici o individualitate n-are dreptul de a lucra împotriva intereselor înalte ale ţării şi poporului său, ci trebuie să aducă acestora o jertfă de fiecare clipă" [5], iată doar cîteva note distinctive ale unei mari dăruiri patriotice.

Încă din tinereţe, N. Iorga a reliefat, în nenumărate ocazii, caracterul educativ al vechilor *monumente şi odoare artistice*, pe care le dădea drept pildă vrednică de urmat contemporanilor, punîndu-le în antiteză cu capriciile modei fără substrat autohton. Astfel, reliefează frumuseţea portului popular al românilor din ţară şi de peste graniţă, pe care îl aseamănă ca graţie, colorit şi artă cu cel al domniţelor

[1] N. Iorga, *Revoluţiile educaţiei*, în „Cuget clar" („Noul Sămănător"), nr. 21 (II), 1937, p. 322.
[2] Mihai Eminescu, *Despre cultură şi artă*, 1970, p. 19.
[3] N. Iorga, *Din tezaurul de artă botoşăneană*, 1939.
[4] Idem, *Poezia epică a românilor*, în „Cuget clar" („Noul Sămănător"), 1937—1938, p. 492.
[5] Idem, *Istoria românilor în chipuri şi icoane*, vol. 1, 1905, p. 222.

bizantine. Pentru stimularea întrecerilor dintre regiunile folclorice și a păstrării portului popular în forme pure, nealterate, organizează adevărate concursuri populare. În același timp, recomandă adunarea vestigiilor trecutului, ale artei noastre populare, în muzee de etnografie și de folclor.

Gustului și decenței în îmbrăcăminte și în meșteșugul construirii de locuințe le găsește un vechi substrat tracic. Metoda comparativă-istorică, proprie lui N. Iorga, este prezentă și în acest caz ; femeile trecutului nostru istoric moșteneau de la traci datinele de alcătuire a îmbrăcămintei, pregătind „veșminte de acelea, potrivite și cu clima și cu deosebitul simț de frumuseță al oamenilor de pe aici care se văd și pe columna lui Traian peste trupul vînjos al luptătorilor lui Decebal și aievea astăzi, pe țărănimea noastră" [6]. Ca și îmbrăcămintea, sculptura și pictura noastră rezumă, în forme specifice, spiritualitatea românească (*Vechea artă religioasă la români*, 1934).

Revistele sale apelează la elevi să le trimită, pentru publicare, folclor literar autentic. Astfel, revista „Cuget clar" solicită povești și balade, datine și orice știre de cultură populară autentică [7].

N. Iorga înțelege sensul etico-educativ al *cărții adresate maselor*, în care vede icoane sufletești, din care se poate deduce orientarea și moravurile unei epoci. Marile culegeri de cărți n-au ajuns pînă la noi datorită vicisitudinilor secolelor. Bibliotecile din mînăstiri cuprindeau pe lîngă cărți religioase și altele, cu tematică laică : „Pentru închipuire, erau cărțile în care fantezia se amesteca necontenit cu poveștile de morală, cu vestitul „Varlaam și Ioasaf", care a intrat și în sfaturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie".

Cărțile populare, care au îmbogățit fantezia tuturor popoarelor lumii, au constituit, mult timp, și hrana sufletească a societății românești. Dar, pentru a fi traduse și adaptate „trebuia ca o asemănare prealabilă să existe între ele și sufletul obștesc al epocii care le adoptă, pentru ca apoi, firește, acest suflet să fie caracterizat, precizat, îmbogățit și dus mai departe prin contactul permanent, prin îndelungata familiarizare cu conținutul acestor cărți". [8] Dincolo de contestarea aspectului lor documentar de către istorici, care ignorau specificul imaginii artistice, cărțile populare și-au păstrat uriașa lor însemnătate, „prin aceea că au fost un îndemn spre ideal, un corector al greșelilor și mai ales un model de viață pentru atîția dintre ai noștri, care dacă n-ar fi fost aceste cărți în mîinile lor, dacă n-ar fi aflat măcar indirect cuprinsul lor, ar fi fost altfel, ori n-ar fi fost tocmai așa" [9]. În ascensiunea fulgerătoare a lui Mihai Viteazul, N. Iorga vede cunoașterea de către acest domnitor a romanului popular atît de gustat, Alexandria [10]. În *Istoria literaturii române în secolul al XVIII-lea*, din 1901, Iorga reliefează varietatea tematico-ideologico-literară a acestui roman popular, care a suscitat sufletul și mintea miilor de generații : „Fabulă, dramă, comedie. Animale mai istețe decît oamenii, oameni mai puternici decît zeii, slăbiciunea învingea puterea și neadevărul înlocuia cele adevărate. Un triumf orgiastic al celor ce nu sînt asupra celor care trebuie să fie ; un triumf de o clipă care răzbuna cu pasiune o înfrîngere de toate zilele". La fel de entuziaste sînt rîndurile închinate *Alexandriei* în *Istoria literaturii românești în veacul al XIX-lea*, din 1907, calde omagii adresate fanteziei, purității sufletului popular și aspirației acestuia spre ideal.

[6] Idem, p. 74.
[7] Idem, *O lămurire*, în „Cuget clar" nr. 1—4, 1928.
[8] Idem, *Vechile biblioteci românești sau ce se citea odinioară în țările noastre*, în „Floarea darurilor" nr. 2 (I), 1907, p. 69.
[9] Idem, *Faze sufletești și cărți reprezentative la români cu specială privire la legăturile „Alexandriei" cu Mihai Viteazul*, 1915, p. 2.
[10] Idem, *Istoria literaturii românești*, 1925, p. 169.

Prețuind „literatura poporului, de părintească morală, de nobile sentimente, de îndrăzneţe avînturi"... [11], N. Iorga dă în 1931 el însuși o carte cu destinație specială, *Pentru țăranul român*. El a prețuit la țăranul român, printre altele, „simțul măsurii și simțul cuviinței", calități absente în clasele sus-puse, cu toate cunoștințele și studiile lor înalte ; în cultura noastră populară — de două ori milenară — remarcă păstrarea unor elemente din vechea Romă și din Bizanț.

Alături de literatura cultă, literatura populară, care o precede, are aceeași misiune de îndreptare și de moralizare. De altfel, în concepția sa, *poezia* are o sferă mai largă decît cea îndeobște acceptată de canoanele estetice, determinată fiind de împletirea preocupărilor științifice cu cele de educație patriotică : „Se face o greșeală cînd se crede că „poezie" înseamnă vers. O operă istorică în care un popor întreg pune toată conștiința suferințelor sale, toată mîndria biruințelor sale, nu cuprinde ea oare poezie ? Cum ? Sentimentul acela care înalță pe fiecare venețian în legătură cu sacrificiile făcute de poporul său, cu izbîndele cîștigate de dînsul, sentimentul acela nu colora el proza celor dintîi povestitori ai trecutului venețian ? Ce era acesta decît un amestec de legende simple și de imnuri de înălțare pentru patrie ?" [12].

Prin urmare, poezia presupune îndeosebi intense sentimente patriotice-educative.

Literatura gnomică înseamnă înțelegere față de suferință, simț de morală superioară, solidaritate umană, activitate onestă : „Cu iarba uscată, arde și cea verde", „Unde-i hornul mare, fumu-i puțin". De asemenea, *proverbele*, concentrări milenare ale unor experiențe de viață, se recomandă prin ele însele drept pilde demne de urmat : „În aceste proverbe ca și în cîntec și în descîntec și mai mult decît în balada de împrumut și de aclimatizare trăiește sub toate aspectele ei însăși viața milenară a poporului nostru. Cum și era de așteptat e o învățătură care pleacă de la mediul restrîns al satului" [13].

Dintre speciile literare lirice, în special *doina* exprimă toate sentimentele, cu gama lor de nuanțe : duioșia resemnată a unui popor asuprit social și național [14] se împletește cu visurile pure sau cu satira caustică [15].

Alături de doină, *povestea* a fost „ o mare lecție de morală, un îndemn către fapte dezinteresate, o încurajare către cel mai nobil cavalerism" [16]. Constantă a fost admirația maselor pentru cavalerismul încercărilor săvîrșite de Făt-Frumos, personajul încununat cu cele mai pure virtuți omenești, situat antitetic la polul opus al răului din lume. Vitejia, suferința, statornicia și bunătatea eroului popular din poveste, alături de înțelepciunea fabulei, sînt elemente de vis, ideal și experiență de viață a maselor anonime. Căci, „să nu uităm că poezia poporului nu cîntă decît ce face poporul prin el însuși, ce are conștiința că a săvîrșit el, fiindcă a înțeles, a vrut și i-a plăcut. Doar orice poezie are în ea un strigăt de libertate !" [17].

N. Iorga vede extrem de complex *raportul dintre literatura populară și literatura cultă :* nu numai ca sursă de inspirație pentru scriitorii culți, ci și invers, ca sursă de asimilare a temelor culte în masa anonimă : „...aceeași strecurare în adînc a temelor literare celebre, cum, de altfel, și astăzi în cele mai recente forme ale

[11] Idem, *Istoria românilor din Ardeal și Ungaria*, 1915, p. 242.
[12] Idem, *Cinci conferințe despre Veneția*, 1914, p. 264.
[13] Idem, *Istoria literaturii românești*, vol. I, 1925, p. 76.
[14] Idem, *Din viața Maramureșului românesc*, „Neamul românesc literar" nr. 2 (I), 1909, p. 81.
[15] Idem, *Istoria literaturii românești*, 1929, p. 65.
[16] Idem, p. 74.
[17] Idem, *Poezia poporului trăiește*, „Drum drept" nr. 8 (XI), 1916, p. 113.

basmului se poate vedea nu numai influența cărții pentru popor, dar și aceea a poveștilor populare în curs, a celor pe care le răspîndește în deosebite domenii școala"[18]. De la elementele Odiseei, depistate în basm, pînă la cele ale literaturii moderne e un lung proces de interferență și de selectări tematice.

Vocația de moralist, omenia și umorul sînt prezente și în propriile sale cugetări, sinteze ale unei vieți de dăruire pentru neamul românesc: „Poate că toată înțelepciunea vieții stă în conștiința datoriei că, pe unde ai trecut tu, să fie ceva mai bine decît înainte"; „Știe să moară pentru țara lui numai acela care a știut și să trăiască pentru dînsa"[19]; „ține-te întreg pentru poporul tău, chiar dacă te-ar disprețui: din spicul uitat care se scutură pe cîmp, va răsări semănătură nouă"[20].

Încrederea în destinul poporului român, pentru care N. Iorga și-a consacrat munca de o viață și care i-a ținut mereu treaz sufletul, era de neclintit: „... am o credință oarbă, nebună în viitorul acestui neam"[21]. Aceste sentințe concentrate sînt expresia gîndirii și simțirii celor mai buni fii ai poporului, așa cum se reflectă și în creația populară românească.

Contribuțiile teoretice despre caracterul educativ al folclorului constituie doar o infimă parte din sfera unor preocupări constante în ce privește teoria generală nescrisă, incluzînd, alături de poezia propriu-zisă, pe cea despre datine și obiceiuri, precum și proza; în individ-colectivitate, accentuează rolul individului și, deși rolul de bază îl au țăranii, nu exclude din procesul creator pe celelalte pături sociale; teoretizînd geneza și evoluția folclorului, caută sisteme de apreciere, stabilește criterii de clasificare a speciilor și genurilor literare, subliniind comunitatea de idei dintre popoare; accentuează importanța problemelor de versificație și de prozodie în creația populară; pleacă de la observarea vieții concrete, criticînd metodele de adunare a folclorului prin chestionare și oameni nepregătiți, precum și orice imixtiune în textele culese, apreciind colecțiile de folclor literar[22]; revine de nenumărate ori asupra oralității, anonimatului, sincretismului folclorului; își exprimă încrederea în vitalitatea folclorului literar în epoca modernă; stabilește unele note specifice ale artei noastre populare, raportată la vechea artă europeană, integrîndu-ne în cultura umanității.

[18] Idem, *Istoria literaturii românești*, 1925, p. 69.
[19] Idem, *Cugetări*, „Drum drept" nr. 9—12, 1914, p. 529.
[20] Idem, 1 (I), 1913.
[21] Idem, *Discursuri parlamentare*, vol. II, 1940, p. 78.
[22] Dumitru Pop, *Folcloristica Maramureșului*, București, 1970, p. 96.

Un experiment pedagogic al profesorului NICOLAE IORGA

OCTAVIAN IONESCU

N. Iorga, care cunoscuse şcoala românească — cu aspectele ei pozitive şi negative — ca elev şi profesor, ca istoric al învăţământului şi ca demnitar cu responsabilităţi înalte în această direcţie (decan, rector, ministru al instrucţiei publice) — considera că această instituţie, cu scopurile ei instructiv-educative şi formele de organizare, era în mare măsură depăşită, nemaicorespunzînd liniilor de dezvoltare şi necesităţilor societăţii. Ea fusese creaţia unei epoci şi servise unor scopuri precise [1]. La începutul secolului al XX-lea, începuse să devină un obstacol care îngusta orizontul, întîrzia progresul şi dădea o pregătire prea puţin folositoare generaţiilor ce urmau să trăiască şi să răspundă problemelor viitorului [2].

Împotriva unei astfel de şcoli şi a metodelor utilizate de ea a protestat ca elev — în limitele posibile acestei realităţi şi suportînd consecinţele [3] —, ca profesor şi ca om politic.

Pentru a arăta ce e bun în şcoala timpului, dar mai ales pentru a reliefa anacronismul ei, lipsa de legătură cu practica, puţina atenţie acordată pregătirii pentru problemele puse de prezentul şi de viitorul social, a utilizat ziarul şi radioul, tribuna parlamentului, conferinţele publice.

Profesorul considera că elevii ce frecventează o astfel de şcoală (se referea mai ales la liceu, fără un profil bine definit) dobîndesc o învăţătură „nemestecată", care le apasă sufletul, înmagazinează un volum de cunoştinţe — aceleaşi pentru toţi, fără a ţine seama de structura psiho-fizică, de interesul şi de preocupările lor — din care nu vor folosi nici un sfert în cadrul profesiilor lor viitoare. Acest balast informaţional nu numai că le nimiceşte copilăria şi tinereţea, dar le prejudiciază în achiziţionarea cunoştinţelor şi în formarea deprinderilor necesare pentru activitatea practică a fiecăruia [4].

Personalitate care ştia să vadă, să întrevadă şi să desprindă sensul viitor al unor instituţii cu funcţii sociale majore, profesorul N. Iorga, cum era şi firesc, s-a îndreptat în primul rînd spre acelea cărora le revenea importanta misiune de for-

---

[1] N. Iorga, *Forme care se duc şi realităţi care vin*, Vălenii de Munte, 1933.

[2] N. Iorga, *Şcoala de viaţă*, în „America" organul oficios al Uniunii societăţilor române de ajutor şi cultură din America, Cleveland, Ohio, 29 apr. 1922 ; republicat în volumul *Scrisori către românii din America*, 1934, p. 42.

[3] N. Iorga, *Orizonturile mele, O viaţă de om, Aşa cum a fost*, 3 volume, Bucureşti, 1934, vol. I, p. 38, 48—49, 91, 119, 130, 137 ; Barbu Theodorescu, *Biografia şcolară a lui N. Iorga (studiu şi documente)*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970, p. 25, 27, 42—49; N. Iorga, *Şcoala darului vostru*, în „America", 21 sep. 1922, reprodus în *Scrisori...*, p. 62.

[4] N. Iorga, *Noua direcţie în învăţămîntul românesc* (patru conferinţe la radio), Vălenii de Munte, 1931, partea a II-a *Reforma învăţămîntului secundar*.

mare a tineretului și de educare a poporului în spiritul crezului național, al muncii, al cinstei și al datoriei împlinite.

Unele din proiectele și ideile din acest domeniu au fost realizate în complexul de așezăminte instructiv-educative create de el la Vălenii de Munte, sat necunoscut de pe Valea Teleajenului, ridicat prin activitatea prodigioasă a profesorului la nivelul unui important centru de cultură națională, cunoscut de către multe din personalitățile științei, ale literaturii și artei din centrele culturale cu renume ale Europei și ale Americei.

Aici, într-unul din aceste așezăminte, N. Iorga a aplicat un interesant experiment pedagogic care avea ca scop să apropie conținutul procesului instructiv-educativ de rosturile și de nevoile practice ale vieții, să-l lege pe elev mai mult de școală și de profesorii săi, să-i formeze conștiința necesității cultivării continue, să-i dea o metodă de instruire mai atractivă, mai plăcută, să-l obișnuiască atît cu munca științifică în colectiv, cît și cu cea personală. Acest experiment a fost realizat în cadrul Școlii de misionare naționale și morale — așezămînt care avea ca obiectiv pregătirea activistelor culturale și sociale care urmau să participe din propriu îmbold la acțiunea de emancipare a femeii, de formare a conștiinței misiunii pe care o avea de îndeplinit ca cetățeană, mamă și soție [5]. A aplicat acest experiment mai întîi într-un institut de fete, deoarece, după părerea profesorului, la acestea se resimțea în mai mare măsură latura negativă din „școala abstractă, standardizată, aceeași pentru orice loc, pentru orice neam, pentru orice fire" [6].

Așa cum l-a gîndit, acest așezămînt urma să fie o școală fără un plan și o programă repetate aidoma an de an, fără catalog, fără disciplina impusă de la catedră, fără manuale anume întocmite de persoane ce au dovedit puțină pricepere în această direcție, fără același tip de lecție, repetată an de an, fără constrîngere [7].

Cine nu a studiat cu atenție acest experiment pedagogic și nu a urmărit activitatea elevelor și a absolventelor — plecate de aici cu o serie de convingeri, cu o metodă de lucru, cu deprinderea de a citi o carte și a expune în mod sintetic o temă — ar fi îndrituit să creadă că era vorba de o școală dezorganizată, în care domnea un oarecare spirit de anarhie.

Școala de misionare naționale și morale — care și-a început activitatea la 19 august 1922 [8] și și-a întrerupt-o o dată cu uciderea mișelească a savantului de reputație mondială — a funcționat totuși după un plan și după o programă adaptate în fiecare an la cerințele și la problemele culturale, sociale și politice specifice. Cursurile începeau la 1 septembrie și se încheiau la 15 iulie ; ele erau precedate și urmate de frecventarea cursurilor de o lună ale universității libere de la Vălenii de Munte.

Planul și programa, aparent nu prea încărcate, aveau ca obiectiv să prezinte problemele importante din domeniul științelor și al literaturilor din țările cu tra-

[5] Școala de misionare culturale și naționale era o instituție de învățămînt postliceal, care, prin planul de învățămînt, prin folosirea prelegerei ca formă de lecție, a lucrărilor de seminar și a studiului individual pe baza unei bibliografii, se apropia de profilul unui institut de învățămînt superior. Nefiind o școală de stat nu emitea diplome care să dea anumite drepturi, totuși, prin prestigiul pe care îl dobîndise, autoritățile școlare acordau prioritate la repartizarea catedrelor fostelor eleve ale acestei școli care obținuseră certificatul de absolvire (Vezi și *Școala de misionare morale și naționale din Vălenii de Munte*, în „Calendarul Ligii Culturale", 1928, p. 27—38).

[6] N. Iorga, *Așezămintele mele*, în „Boabe de grîu", an. I, nr. 5, 1 iulie 1930, p. 264.

[7] N. Iorga, *O nouă metodă de învățămînt*, p. 4.

[8] *Cuvîntare la inaugurarea Școalei de misionare*, în „Neamul românesc", nr. 290 din 1923.

diție și să ajute pe eleve ca, folosind cunoștințele dobîndite, să poată construi sinteze, „ce constituesc soluțiile problemelor puse de viață și de cultura de azi“ [9].

Prin întregul program de activitate, școala nu urmărea numai completarea pregătirii pe plan intelectual, ci și formarea deprinderilor igienice, asigurarea unei bune stări fizice, conviețuirea în armonie în cadrul unui colectiv, deprinderea de a aprecia valorile morale și de a le respecta în viața de toate zilele.

În plan erau înscrise cursuri de : istorie, pedagogie — de notat aprecierea pe care marele istoric o arăta științei educării omului, ca un proces continuu în tot timpul vieții —, geografie, filosofie, istoria artelor, științele naturale, literatura română, limba și literatura italiană, franceză, engleză și germană.

O primă constatare este aceea că în această școală se preda un număr mare și variabil de discipline. O altă constatare se referă la modul nou în care a văzut profesorul N. Iorga realizarea acestui plan de învățămînt și anume pentru fiecare disciplină se rezerva un timp corespunzător numărului de teme și importanței lor (de la o lună la trei luni) temele din disciplina următoare fiind prezentate numai după ce se încheia ultima temă a disciplinei precedente. Anul școlar începea printr-un curs de istorie generală, axat pe ideea de civilizație realizată în istorie. Acest curs dădea noțiunile, faptele și procesele care constituiau elemente ce ajutau la înțelegerea, la interpretarea și la asimilarea fenomenelor de ordin social și cultural [10]. Această metodă de a trata succesiv, în totalitate și într-un timp limitat fiecare disciplină, era aplicată de profesor ca o cale care dă posibilitate elevului să se concentreze numai asupra unei categorii de cunoștințe, să nu amestece materiile „de să se zăpăcească mintea, ci fiecare materie să-și aibă un număr de săptămîni închinate numai ei, de să nu se uite niciodată ceea ce, în chip liber, fără note, fără pedepse, s-ar fi cîștigat așa“ [11].

Din această justificare se desprinde mai întîi o bază psihologică : elevul reține mai bine cînd se concentrează numai asupra unei singure discipline, are posibilitatea să mediteze mai profund asupra cunoștințelor transmise și să le asimileze în cadrul unui sistem. Apoi, reiese și o bază etică : elevul nu mai învață pentru că se știe controlat prin intermediul notării și al pedepsei [12], ci se instituie un autocontrol ; el studiază din convingere și pentru a putea apoi să se bucure de rezultatele dobîndite în chip liber.

Trebuie avut în vedere că urmau această școală [13] absolvente de liceu și de școli pedagogice, care aveau deci o pregătire de nivel mediu. La o astfel de vîrstă (19—20 ani) și cu o pregătire prealabilă, o astfel de metodă putea da rezultate pozitive. Credem însă că ea nu ar fi fost aplicabilă la școala elementară și la liceu sau ar fi avut o eficiență redusă aplicată la ultimele clase de liceu.

În ceea ce privește numărul de ore în care se tratau temele unei discipline, el nu diferă față de numărul de ore prevăzut pentru o disciplină în planul de învățămînt de grad superior. Dacă zilnic se ținea o prelegere de circa două ore, rezultă că

[9] *Școala de misionare morale și naționale*, în „Calendarul Ligii Culturale“, p. 32.
[10] N. Iorga, *O nouă metodă de învățămînt*, p. 6.
[11] N. Iorga, *Școala de viață*, în „America“, 29 aprilie 1922, republicat în *Scrisori*, p. 42.
[12] În tot timpul anului școlar nu se dădeau note ; periodic, însă, profesorul Iorga, personal, își găsea timp să corecteze caietele cu lucrări ale elevelor. La sfîrșitul școlii, elevele elaborau o lucrare referitoare la o problemă cu caracter mai general, din temele tratate la diverse discipline. Această lucrare era citită de prof. Iorga, care își dădea astfel seama de cunoștințele asimilate, de capacitatea de sinteză, de posibilitatea de a trata o problemă cu fapte, cu date și argumente din diferite discipline (vezi *O cetate culturală, Vălenii de Munte* în „Calendarul Ligii Culturale“, 1929).
[13] Alegerea se făcea după anumite criterii : elementele ce se remarcaseră la cursurile Universității libere erau supuse la un colocviu de către prof. Iorga, prin care se urmărea nu atît cuantumul de cunoștințe, cît posibilitățile de sinteză și gradul de maturitate al gîndirii.

săptămînal erau alocate 12 ore, iar lunar 48—50 ore[14]. Pentru o disciplină predată timp de două semestre se prevăd în planul de studiu de grad superior 50—60 ore. Ţinînd seama că pentru unele discipline se rezervau în şcoala de misionare două şi trei luni, adică 100—150 ore, reiese că materia era tratată în timpul corespunzător a trei-patru semestre. Deci, nu era vorba de o reducere a materiei şi nici de o tratare superficială, ci de prezentarea temelor sub formă de sinteze. Forma de lecţie folosită era prelegerea. Prin intermediul ei, nume prestigioase ale culturii şi universităţilor din ţara noastră ca : D. Gusti, D. Pompei, N. Cartojan, Gh. Adamescu, Apostol Culea, Isabela Sadoveanu, P. Sergescu, I. Simionescu, G. Moisil, precum şi cunoscuţi profesori străini ca : Pittard, Marcel Emerit, O. Girard, Helen Scott au tratat cele mai de seamă probleme privind ştiinţa, literatura, arta, viaţa socială şi economică[15]. Fiecare prelegere era continuată de lucrări de seminar şi de studiu individual, pe baza unei bibliografii indicate, fapt care contribuia la o înţelegere temeinică şi la completarea ideilor din prelegere.

Un loc important în cadrul acestui experiment îl avea deprinderea elevelor cu munca ştiinţifică şi anume : cum să citească o carte şi să desprindă esenţialul din ea, cum să noteze ideile cele mai importante dintr-o prelegere, cum să facă un rezumat sau o expunere pe o temă.

O activitate obişnuită era redactarea în colectiv a notelor luate în timpul prelegerilor. Fiecare elevă îşi însemna ideile pe care le considera importante, urma o confruntare între notiţele tuturor elevelor, apoi împreună se redactau prelegerile ce erau ulterior discutate cu conferenţiarul respectiv, pentru a lămuri problemele controversate sau mai puţin înţelese. Acest procedeu didactic avea o mare importanţă, deoarece obişnuia pe eleve cu o serie de activităţi folositoare în activitatea personală ulterioară. Asupra acestui aspect este necesar să se reflecteze mai mult, deoarece mulţi profesori pierd din vedere să formeze elevilor aceste deprinderi de activitate ştiinţifică individuală şi colectivă. Aceste sinteze, rod al activităţii colective a clasei, le întărea elevelor încrederea în propriile lor forţe, remarca prof. N. Iorga, le da „aşa de folositoarea iluzie a descoperirii personale“ [16].

Ca lucrări ajutătoare pentru studiile de literatură (română şi a altor popoare) erau analizele şi comentariile făcute de texte, fapt care le da posibilitatea să înţeleagă acţiunea, să configureze mai bine profilul eroului, să desprindă valorile etice şi estetice şi să-şi formeze singure o apreciere asupra lucrărilor literare respective.

Pentru învăţarea limbilor, Iorga acorda mai puţină importanţă învăţării pe de rost a regulilor gramaticale ; el considera pe bună dreptate, ca şi alţi pedagogi ce s-au ocupat de această problemă — Comenius, Locke etc. — că regula nu trebuie memorată, ci aplicată. De aceea, cerea să se facă traduceri şi conversaţie. Multe eleve au arătat în scrisorile de recunoştinţă adresate profesorului şi îndrumătorului lor că, deşi într-un timp scurt, au învăţat destul de bine franceza, italiana sau engleza.

Cele mai bune lucrări — traduceri sau interpretări de texte, rezumate de prelegeri şi de conferinţe, descrieri de localităţi, de monumente istorice şi de artă — au fost publicate în „Cuget clar“ — revistă de cultură şi literatură pentru şcoli şi

[14] În programul unei zile se prevedeau înainte de prînz trei ore şi jumătate pentru prelegere, redactarea notelor, iar după-amiază circa patru ore şi jumătate în două reprize, pentru activitate individuală, pentru conferinţe, audiţii muzicale, mici excursii (în timpul anului şcolar se făceau şi excursii mai lungi de 2—3 zile şi chiar de o săptămînă, vizitîndu-se centre importante, monumente istorice şi de artă; uneori s-au făcut şi excursii în străinătate). Vezi *Şcoala de misionare morale şi naţionale*, în „Calendarul Ligii Culturale“, 1928.

[15] *O cetate culturală, Vălenii de Munte*, în „Calendarul Ligii Culturale“, 1929.

[16] N. Iorga, *O nouă metodă de învăţămînt*, p. 7.

tineret a comisiei bibliotecilor Casei Școalelor *, care poate fi socotită pe bună dreptate ca un buletin al lucrărilor de seminar de la această școală și ca un mijloc de stimulare a activității elevilor **.

Un alt aspect important al acestui experiment este simbioza de lucru, sentimentele de prietenie și de încredere ce s-au creat între elevele de origine română și cele provenite din rîndul naționalităților conlocuitoare [17]. Acest fapt trebuie raportat la perioada ce a urmat desăvîrșirii procesului de unitate națională, cînd era necesară și o mai trainică unificare spirituală.

Prof. N. Iorga participase la această acțiune încă din 1908, an cînd a inițiat în acest scop cursurile de vară ale Universității libere de la Vălenii de Munte [18].

Școala de misionare morale și naționale a creat un climat propice pentru educația națională, așa cum remarca și prof. I. Simionescu ; aici elevele trăiau „într-o frăție omenească și națională absolută" [19], fiind astfel și un așezămînt în care s-a militat pentru solidaritatea dintre poporul român și celelalte naționalități. Elevele își păstrau portul naționalității din care proveneau și la diferitele activități cultural-recreative prezentau producțiile folclorice specifice [20]. Dar, în același timp, ele au învățat să vorbească mai bine limba română, au cunoscut mai profund obiceiurile și tradițiile acestui popor și astfel s-a produs un proces de sudură, care a trecut dincolo de zidurile școlii, avînd ecou în casele și satele în care s-au întors fostele eleve.

Prezentarea unor aspecte semnificative din activitatea Școlii de misionare morale și naționale de la Vălenii de Munte are ca scop să reamintească un interesant experiment pedagogic, care se înscrie în tradițiile bune, înaintate, ale pedagogiei noastre.

Acest experiment ne oferă elemente la care este bine să reflectăm, deoarece, preluate și adaptate, pot ajuta la dezvoltarea continuă a școlii și pedagogiei din țara noastră : un mod de educație în comun prin intermediul școlii ; formarea deprinderilor de a asculta o prelegere, de a extrage din ea esențialul și de a elabora mici dizertații pe teme date ; obișnuirea tineretului cu munca organizată, făcută din convingere și cu pasiune, avînd permanent conștiința că învață pentru el și pentru viitorul lui, nu pentru note și atestate.

Savantul și profesorul Iorga a reușit să apropie pe profesor de elevii săi, făcînd să dispară distanța impusă de autoritatea abstractă a catedrei. Continuînd pe Haret, profesorul Iorga l-a vrut pe învățător și un activist pe tărîm cultural și social. Această ipostază rezulta însă dintr-o pregătire adecvată. Unele obiective și componente ale acestui experiment pedagogic au fost realizate în forme corespunzătoare necesităților și specificului epocii. Altele constituie sugestii pentru modelul școlii viitorului, pentru îmbogățirea pedagogiei românești. A medita asupra lor înseamnă a aduce și un pios omagiu savantului și profesorului român de reputație mondială.

---

* Revista a apărut între 1928—1940 ; ea a fost înființată de N. Iorga și cuprindea — alături de numele multor eleve — și numele unor mari personalități ale culturii noastre.

** Multe dintre absolvente au rămas colaboratoare la această revistă chiar și după ce s-au întors ca învățătoare în satele din care veniseră. La îndemnul lui N. Iorga, ele au publicat folclor și aspecte etnografice din satele în care își desfășurau activitatea, altele au prezentat acțiunile de culturalizare inițiate după exemplul celor organizate la școala de misionare.

[17] Vezi și Isabela Sadoveanu, *Vălenii de Munte, un centru de cultură națională*, în „Boabe de grîu", I, 5 iulie, 1930, p. 281.

[18] *Cursurile de vară la Vălenii*, în „Neamul Românesc", III, nr. 80, 6 iulie 1908 ; Barbu Theodorescu, *Nicolae Iorga*, Editura tineretului, București, 1968, p. 208—244.

[19] I. Simionescu, *Vălenii de Munte*, în „Cuget clar", I, nr. 33—40, noiembrie-decembrie 1928, p. 517.

[20] Vezi și Barbu Theodorescu, *Nicolae Iorga și educația maselor*, București, 1967, p. 164.

APLICAREA TEORIEI INFORMAȚIEI ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII

Teoria informației a rezolvat problema recepționării, păstrării, transformării și folosirii informației din punct de vedere matematic, reușind să dea o măsură a cantității de informație aplicabilă în sisteme fizico-neuro-fiziologice. Dar formula (H) *care dă posibilitatea măsurării cantității de informație, elaborată de Cl. Shannon, nu permite stabilirea acesteia pentru sistemele evolutive cu evenimente preferențiale: biologice, psihologice, pedagogice, economice. Extinderea teoriei informației la aceste sisteme s-a făcut de către Gh. Zapan, care a stabilit formula gradului de organizare și progres* (H') *denumită și entropie taxiologică.*

În timp ce prima formulă măsoară numai gradul de nedeterminare a unui sistem, cea de-a doua permite concomitent evidențierea progresului și organizării, pe măsura evoluției sistemului. Astfel, după Shannon valoarea entropiei este egală cu zero, adică reprezintă un grad mare de nedeterminare a sistemului atît la începutul, cît și la sfîrșitul evoluției sale, iar conform entropiei taxiologice, entropia, ca și gradul de organizare, au valoarea inițială zero, pentru ca apoi, pe măsură ce entropia se apropie din nou de valoarea zero, gradul de organizare și progres al sistemului să tindă spre maximum (aceasta poate fi reprezentată prin două curbe diferite de evoluție).[1] *Una dintre aplicațiile importante ale acestei extinderi a teoriei informației este cea în domeniul procesului învățării.*

Considerăm sistemul de cunoștințe ca un sistem cu „n" evenimente preferențiale, adică acele evenimente care determină structura sa. Avînd în vedere faptul că determinarea gradului de organizare și progres necesită existența a două evenimente, unul preferențial și celălalt nepreferențial, a fost necesară convertirea multitudinii de evenimente preferențiale existente într-un proces de învățare, într-un singur eveniment cu caracter statistic, denumit eveniment preferențial structural al sistemului[2]. *Probabilitatea acestui eveniment este dată de valoarea formulei structurale a sistemului, transformată din centile în probabilitate.*

Determinarea gradului de organizare și progres s-a realizat pe baza calculării cantității de informație, diferențiată în stocată, operațională și globală. Informație stocată *este considerată acea informație brută pe care elevii o pot reda în descrieri, definiții, enumerări, în urma predării.* Informația operațională *se referă la diverse situații problematice, realizate prin comparații, corelații între cunoștințe, generalizări, grupări, clasificări.* Informația globală *însumează întreaga cantitate de informație pe care o posedă elevul la un moment dat în legătură cu un domeniu de cunoștințe.*

---

[1] Gh. Zapan, *Matematic Modalling of human Activities and of Processes of Evolution*, „Revue roumaine des sciences sociales", Série de psychologie", tom 10, nr. 1/1966.

[2] Idem, *Cibernetica și procesul învățării*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1968.

Determinarea cantității de informație în diverse sisteme de predare

MAGDALENA BANTO

Aplicînd teoria informației la analiza procesului de învățare, respectiv la cantitatea de informație stocată și la cea de informație operațională, avem premisele necesare pentru a stabili cu cît mai mare precizie volumul de informație de care dispune elevul la un moment dat, cu care el va putea opera ulterior. Acest fapt este deosebit de necesar pentru optimizarea procesului de învățămînt, pentru selectarea și organizarea cunoștințelor cu un înalt grad de eficiență.

Din aceste considerente s-a aplicat formula gradului de organizare și progres pentru stabilirea cantității de informație în procesul însușirii de către elevii claselor I-IV a cunoștințelor despre natură în diverse sisteme de predare. Premisa de la care am pornit constă în faptul că în procesul instructiv-educativ rezultatele însușirii, în principiu, depind de metodele prin care se transmit informațiile, de particularitățile structurii materialului, că dintre acești factori (metoda și conținutul) prioritatea o are metoda.

Considerînd că deosebirea în cantitatea de informație poate fi surprinsă ca rezultat al diferitelor metode de organizare a procesului de transmitere a informației prin formula gradului de organizare și progres, s-a urmărit predarea cunoștințelor respective în clasele paralele, unde cadrele didactice foloseau diferite procedee, în principiu, în ceea ce privește gradul de activizare a elevilor pentru asimilarea cunoștințelor. Astfel, am luat o clasă de a II-a (B) și una de a III-a (A) în care activitatea de predare a învățătorilor, respectiv a profesorului de biologie în clasa a IV-a (B'), s-a caracterizat prin organizarea riguroasă a conținutului științific, selectarea, structurarea logică a materialului, desprinderea însușirilor esențiale ale fiecărui obiect și fenomen nou, stabilirea de corelații și integrarea cunoștințelor în sisteme, preocuparea de a forma la elevi un sistem de orientare adecvat conținutului. Cadrele didactice din aceste clase au îndrumat permanent observațiile sistematice ale elevilor asupra fenomenelor din natură, organizînd unele experiențe pentru a facilita elevilor înțelegerea relațiilor dintre organism și condiții de viață.

După cum este cunoscut, majoritatea noțiunilor cu care operează conținutul acestor cunoștințe, luate în sens logic, sînt noțiuni concrete (copac, pădure, livezi, fruct, păsări, mamifere, pești etc.). Însușirile lor esențiale, în general, pot fi ușor identificate pe cale intuitivă. Aceasta a implicat utilizarea unor materiale intuitive variate, adecvate, atunci cînd s-au predat diverse specii concrete de plante sau de animale.

Predarea cunoștințelor s-a realizat prin descrieri. Ele s-au desfășurat conform specificului obiectului studiat, adică într-o ordine logică, fiind enumerate notele de recunoaștere. Prin acest procedeu s-a asigurat un schelet logic în vede-

rea însușirii și reproducerii cunoștințelor, a recunoașterii speciei și a integrării în sistemul de care aparține. Astfel, ordinea descrierii s-a realizat după planul următor: mediul de viață, înfățișarea, modul de hrănire, înmulțirea, foloasele, compararea cu alte viețuitoare din același mediu. După cum reiese din planul de descriere, s-a urmărit predarea unitară a cunoștințelor despre structură, funcții fiziologice și mediu de viață, creîndu-se astfel cadrul necesar formării la elevi a viziunii dinamice-funcționale a organismelor vii.

Modalitatea concretă de utilizare a întrebărilor are un rol important în formarea noțiunilor cu participarea activă a elevilor. În funcție de scopurile urmărite, s-au adresat elevilor întrebări prin care se solicita expunerea temei, analize-sinteze, comparații pe bază de asemănare și deosebire, generalizări, grupări, clasificări, evidențierea însușirilor esențiale, relevarea relațiilor dintre organisme vegetale și animale, precum și dintre organisme și condiții de viață.

În celelalte clase (a II-a C, a III-a D și B și a IV-a E de la școala generală nr. 141 din București) învățătorii au utilizat în predare povestirea îmbinată cu unele explicații, prezentînd elevilor cunoștințe și raționamente de-a gata. Întrebările adresate elevilor au vizat, în principal, redarea cunoștințelor însușite prin descrieri, enumerări, denumiri și doar cîteva întrebări au vizat antrenarea operațiilor logice ale gîndirii lor. Prin procedeele aplicate s-a urmărit memorarea cunoștințelor, reproducerea lor fidelă conform conținutului manualelor, acordîndu-se insuficientă atenție activizării gîndirii cauzale la elevi.

Întrucît rezultatele însușirii cunoștințelor sînt influențate, pe lîngă metodele de transmitere și de prelucrare a informației, și de conținutul și organizarea științifică a materialului din manuale, am efectuat analiza lor, relevînd specificul, esențialul din punct de vedere biologic *. Ea a fost necesară și pentru stabilirea conținutului probelor, avînd în vedere că în cercetare — așa cum am menționat anterior — s-a urmărit, pe baza aplicării teoriei informației, determinarea cantității de informație *stocată*, *operațională* și *globală* în urma asimilării unui volum de cunoștințe prevăzut de programă și cuprins în manuale în diferite sisteme de predare.

Probele experimentale au vizat definirea și expunerea corectă a conținutului noțiunii de plante, animale și viețuitoare, nivelul înțelegerii unor relații, legături cauzale, între principalele schimbări din natură petrecute în cele patru anotimpuri și modificări din viața plantelor și a animalelor, cunoștințelor despre morfologia rădăcinii, tulpinii, frunzelor, florilor, cunoștințelor despre funcțiile diferitelor organisme ca: hrănirea, creșterea, înmulțirea și respirația.

Prelucrarea probelor s-a realizat în două etape. În prima etapă s-au delimitat răspunsurile corecte, complete și parțial complete în raport cu volumul cunoștințelor cuprinse în manuale și s-a calculat procentul fiecărui răspuns. În etapa a doua s-a calculat, după formula H', respectiv a gradului de organizare și progres, informația stocată, operațională și globală în biți, convertind procentele în probabilitate.

Considerăm cantitatea de informație stocată informația brută pe care elevii o pot reda în descrieri, definiții, enumerări, în urma predării, iar cantitatea de informație operațională, informația cu care elevii pot opera în diverse situații problematice, în cazul nostru comparații, generalizări, clasificări, însoțite de motivări, corelații între cunoștințe, explicații cauzale. Din punct de vedere al evi-

* Au fost analizate: Manualul de citire, cl. I, E.D.P., București, 1967 și Manuale de citire pentru cl. a II-a și a III-a, E.D.P., București, 1968.

denţierii nivelului de cunoştinţe concepem esenţială cantitatea de informaţie globală (prelucrată) care reprezintă totalitatea evenimentelor preferenţiale din informaţia stocată şi operaţională. Calcularea cantităţii de informaţie s-a efectuat cu formula gradului de organizare şi progres :

$$H' (H) = \left[\frac{P - 0{,}5}{|P - 0{,}5|} (1 - H) \right] log._2 (n + 1)$$

Cînd probabilitatea p a fost sub 0,5, s-a aplicat formula H' (H) = $\log_2$ (n+1), gradul de organizare şi proces avînd aceeaşi valoare cu entropia taxiologică H $\log_2$ (n + 1). Pentru cazul cînd probabilitatea p a evenimentelor preferenţiale structurale a atins o valoare mai mare decît 0,5 calcularea s-a realizat pe baza formulei : H' (H) = (2—H) $\log_2$ (n+1).

Datele obţinute au fost calculate şi pe baza formulei energiei informaţionale E, stabilite de acad. O. Onicescu. Formula energiei informaţionale aduce mai mare precizie faţă de valorile obţinute prin formula H' (H).

Pentru determinarea gradului de organizare şi progres obţinut de elevi pe baza însuşirii cunoştinţelor despre natură în clasele a II-a şi a III-a cu diferite sisteme de predare, s-au aplicat o serie de probe de cunoştinţe, urmărind stabilirea nivelului cunoştinţelor despre înfăţişarea diferitelor plante şi animale, despre unele procese biologice (creşterea, hrănirea, înmulţirea), despre relaţia dintre organisme şi condiţii de viaţă, prin descrieri, enumerări, definiţii, comparaţii, clasificări, explicaţii cauzale (tabelul nr. 1).

Tabelul nr. 1

Clasa a II-a B, 30 elevi, 7 probe colective	Informaţie stocată	Informaţie operaţională	Informaţie globală
Nr. evenimentelor preferenţiale	17	23	40
Rezolvări corecte în %	54%	44%	49%
Entropia taxiologică H $\log_2$ (n+1)	4,1265 biţi	4,5519 biţi	5,4513 biţi
H' (H)	4,1571 biţi	4,5519 biţi	5,4513 biţi
H' (E)	4,1683 biţi	4.5440 biţi	5,4778 biţi
Max H' (H,E)	8,2836 biţi	9.2208 biţi	10,9060 biţi

Clasa a II-a C, 30 elevi, 7 probe colective	Informaţie stocata	Informaţie operaţională	Informaţie globală
Nr. evenimentelor preferenţiale	17	23	40
Rezolvări corecte în %	50%	29%	39%
Entropia taxiologică H $\log_2$ (n+1)	4,1418 biţi	4,0050 biţi	5.2610 biţi
H' (H)	4,1418 biţi	4,0050 biţi	5.2610 biţi
H' (E)	4,1418 biţi	3,7971 biţi	5,2147 biţi
Max H' (H, E)	8.2836 biţi	9,2208 biţi	10,9069 biţi

Învăţătorul din clasa a II-a B s-a preocupat de crearea la elevi a unor reprezentări corecte pe baza familiarizării lor cu obiectele şi fenomenele naturii în

mod nemijlocit, de elaborarea unui sistem de observare și descriere sistematică corespunzător fiecărei plante sau fiecărui animal.

La numeroase lecții s-a lucrat cu materiale distribuite, pe baza lor extrăgîndu-se însușirile esențiale ale obiectului studiat. S-au efectuat unele experiențe, pentru a le forma elevilor cunoștințe temeinice despre necesitatea condițiilor de viață pentru dezvoltarea plantelor. Pe tot parcursul lecțiilor, elevii au fost solicitați să facă comparații, diferențieri, grupări după diferite criterii.

Rezultatele obținute în urma prelucrării probelor evidențiază o anumită superioritate în cunoștințele elevilor clasei a II-a B față de elevii din clasa a II-a C, îndeosebi în cazul cantității de informație operațională, unde nivelul informației atins de clasa a II-a B a fost de 4,5519 biți, față de 4,0050 biți, obținînd o diferență de 0,4469 biți. Dacă, însă, raportăm valorile gradului de organizare și progres la valoarea informației maxime, constatăm că atît la informația stocată și la informația operațională, cît și la cea globală, performanțele realizate de ambele clase sînt destul de îndepărtate de informația maximă.

Din datele cuprinse în tabel reiese că deși elevii clasei a II-a B, sub influența modalităților variate de predare a cunoștințelor, au obținut rezultate mai bune decît elevii clasei a II-a C, totuși, rezultatele globale și în clasa a II-a B sînt slabe (49%), cunoștințele lor rămînînd mult în urma cerințelor programelor. Această situație ne evidențiază faptul că rezultatele însușirii cunoștințelor sînt limitate de conținutul cuprins în manuale, indiferent de varietatea și de calitatea metodelor și procedeelor folosite în predarea lor. Manualul de clasa a II-a analizat cuprinde multiple informații eterogene, fragmentare, nesistematice, care abundă în empirism, în date neesențiale, descrise în vast material lexical. Or, parcurgerea conținutului textelor, prezentate într-un voluminos material lexical, necesită mult timp, ceea ce împiedică prelucrarea logică, adecvată conținutului și însușirea lui cu participarea activă a tuturor elevilor. Astfel, apare o situație paradoxală — elevii depun multă energie pentru însușirea materialului lexical, dar, în lipsa operării suficiente cu cunoștințele specifice, nivelul lor se concentrează în jurul procentului de 50%. Sub acest procent se ascunde nivelul scăzut al informației operaționale în ambele clase (44% în clasa a II-a B și 23% în clasa a II-a C).

Rezultatele probelor din clasa a III-a D au fost comparate în prima etapă a cercetării cu cele obținute în clasa a III-a B, iar ulterior (în etapa a doua a cercetării) cu rezultatele obținute în clasa a III-a A. Dată fiind existența diferitelor sisteme de predare în cele trei clase, compararea datelor a condus la rezultate semnificative în ceea ce privește rolul metodelor de predare în formarea cunoștințelor elevilor, divizat de noi în informații stocate și operaționale (tabelul nr. 2).

Comparînd valorile obținute în cazul celor 3 probe la informația stocată și operațională de către clasa a III-a D cu valorile atinse de elevii clasei a III-a B, constatăm că în ambele clase accentul s-a pus pe stocarea informației și prea puțin pe operarea cu ea. Cu toate acestea, atît în cazul informației stocate, cît și în cazul informației operaționale, diferența rămîne constantă în favoarea clasei a III-a D. Această situație apare și în cazul informației globale (prelucrate), unde valoarea gradului de organizare și progres obținut de clasa a III-a D rămîne superioară valorii informației atinse de clasa a III-a B. Astfel, deși elevii clasei a III-a D n-au atins valori semnificative în cazul informației operaționale, totuși, la cantitatea de informație globală au înregistrat

Tabelul nr. 2

Clasa a III-a D, 32 elevi, 3 probe colective	Informație stocată	Informație operațională	Informație globală
Nr. evenimentelor preferențiale	8	10	18
Rezolvări corecte în %	62%	32%	51%
Entropia taxiologică H $\log_2$ (n + 1)	2,0203 biți	3,1839 biți	4,2662 biți
H' (H)	3,2851 biți	3,1839 biți	4,2686 biți
H' (E)	3,3342 biți	2,9939 biți	4,2691 biți
Max H' (H, E)	6,3054 biți	6,8794 biți	8,5348 biți

Clasa a III-a B, 32 elevi, 3 probe colective	Informație stocată	Informație operațională	Informație globală
Nr. evenimentelor preferențiale	8	10	18
Rezolvări corecte în %	48%	22%	33%
Entropia taxiologică H $\log_2$ (n + 1)	3,1492 biți	2,6762 biți	3,9042 biți
H' (H)	3,1492 biți	2,6762 biți	3,9042 biți
H' (E)	3,1476 biți	2,3610 biți	3,7740 biți
Max H' (H, E)	6,3054 biți	6,8794 biți	8,5348 biți

valoarea de 4,2682 biți pe curba ascendentă a *H'*, pe cînd elevii din clasa a III-a B au atins valoarea de 3,9024 biți, corespunzătoare entropiei taxiologice și gradului de organizare și progres, înregistrînd diferența de 0,3644 biți. Rezultatele evidențiază influența sistemului de lucru al profesorului de limbă (în clasa a III-a B), care, în predarea lecțiilor cu conținut științific, a aplicat metoda lecturilor literare, punînd accentul pe citire, pe explicarea cuvintelor și povestirea lecturii neglijînd cu totul aspectul științific al textelor respective.

Concludente sînt rezultatele celor 4 probe aplicate în clasele a III-a A și a III-a D în a doua jumătate a anului școlar. În *clasa a III-a A*, învățătorul, în desfășurarea lecțiilor, a pus accent pe observații sistematice ale elevilor, a organizat experiențe, activități de îngrijire a plantelor ornamentale, excursii în gospodăriile cooperativelor agricole (tabelul nr. 3).

Astfel, în cazul informației stocate, gradul de organizare și progres atins de clasa a III-a A a fost în valoare de 3,9488 biți, valoare destul de apropiată de 6,6440 biți, valoarea maximă a informației. Influența metodei de predare a învățătorului se evidențiază în mod pregnant în cazul informației operaționale, înregistrîndu-se valoarea de 3,6367 biți de către clasa a III-a A.

Eficiența metodelor de predare pe linia informației operaționale ni se înfățișează prin evoluția curbei gradului de organizare și progres obținut de clasa a III-a D, între prima și a doua etapă a cercetării. În această clasă, învățătorul și-a concentrat atenția treptat și asupra laturii formative a conținutului, solici-

Tabelul nr. 3

Clasa a III-a A, 32 elevi, 4 probe colective	Informație stocată	Informație operațională	Informație globală
Nr. evenimentelor preferențiale	9	10	19
Rezolvări corecte în %	75%	64%	69%
Entropia taxiologică H $\log_2$ (n + 1)	2,6952 biți	3,2327 biți	3,8605 biți
H' (H)	3,9488 biți	3,6367 biți	4,7835 biți
H' (E)	4,1525 biți	3,7093 biți	4,9460 biți
Max H' (H, E)	6,6440 biți	6,8794 biți	8,6440 biți

Clasa a III-a D, 32 elevi, 4 probe colective	Informație stocată	Informație operațională	Informație globală
Nr. evenimentelor preferențiale	9	10	19
Rezolvări corecte în %	60%	58%	59%
Entropia taxiologică H $\log_2$ (n + 1)	3,2257 biți	3,3758 biți	4,2315 biți
H' (H)	3,4183 biți	3,5036 biți	4,4125 biți
H' (E)	3,4548 biți	3,5277 biți	4,4620 biți
Max H' (H, E)	6,6440 biți	6,8794 biți	8,6440 biți

tînd elevilor din ce în ce mai multe comparații, sistematizări, explicații cauzale, acordînd totodată atenție mare selectării conținutului științific. Comparînd rezultatele probelor din prima și din a doua etapă din clasa a III-a D, în cazul cantității de informație operațională cu același număr de evenimente preferențiale, constatăm că s-a înregistrat o evoluție a gradului de organizare și progres, obținîndu-se valoarea de 3,5036 biți în etapa a doua, față de 3,1839 biți (din prima etapă), înregistrîndu-se o diferență de 0,3997 biți.

În clasa a IV-a s-au comparat rezultatele obținute de elevi la cunoștințele despre natură din clasa a IV-a B (profesor de specialitate) cu cele din clasa a IV-a E (învățător în sistemul predării pe obiecte). Pe baza probelor aplicate în 5 etape s-a continuat procedeul aplicat și în celelalte clase, solicitînd elevilor să stabilească legături cît de variate, restructurări, sistematizări în cadrul cunoștințelor însușite (tabelul nr. 4).

Prelucrarea răspunsurilor a condus la constatarea că valoarea gradului de organizare și progres obținută de clasa a IV-a B la cantitatea de informație stocată și la informația operațională este mai ridicată față de valoarea realizată de clasa a IV-a E. Diferențe de valori se mențin și în cazul cantității de informație globală, cu o diferență de 0,0921 biți în favoarea aceleiași clase a IV-a B.

Elevii clasei a IV-a B și E, în general, dispun de unele cunoștințe complete, sesizează mai complet legăturile cauzale existente între organism și me-

Tabelul nr. 4

Clasa a IV-a B, 30 elevi, 5 probe colective	Informație stocată	Informație operațională	Informație globală
Nr. evenimentelor preferențiale	14	15	29
Rezolvări corecte în %	61%	55%	58%
Entropia taxiologică H $\log_2$ (n+1)	3,7454 biți	3,9506 biți	4,7814 biți
H' (H)	4, 018 biți	4,0076 biți	4,9226 biți
H' (E)	4,0698 biți	4,0189 biți	4,9967 biți
Max H' (H, E)	7,7640 biți	7,9584 biți	9,7440 biți

Clasa a IV-a E, 32 elevi, 5 probe colective	Informație stocată	Informație operațională	Informație globală
Nr. evenimentelor preferențiale	14	15	29
Rezolvări corecte în %	51%	46%	49%
Entropia taxiologică H $\log_2$ (n + 1)	3,8709 biți	3,9644 biți	4,8705 biți
H' (H)	3,8831 biți	3,9644 biți	4,8705 biți
H' (E)	3,8835 biti	3,9537 biți	4,4841 biți
Max H' (H, E)	7,7640 biți	7,9584 biți	9,7440 biți

diul înconjurător, fundamentează aceste legături prin unele funcții fiziologice, prin prezența sau absența unor organe. Răspunsurile mai complete date de elevi se datoresc, unor cunoștințe fizico-chimice elementare, pe care elevii le-au însușit în cadrul cursului de cunoștințe despre natură și cu ajutorul cărora ei pot înțelege mai complet procesele fiziologice ale plantelor și animalelor.

Observațiile formulate de noi pe marginea rezultatelor obținute ne permit să afirmăm că în sistemul actual de predare predomină preocuparea pentru stocarea unui bogat și variat material faptic, insuficientă pentru prelucrarea sa operațională. Această situație este generată și de faptul că în manuale este cuprins un bogat și voluminos material faptic, a cărui parcurgere limitează în timp prelucrarea operațională a informației, ceea ce duce inevitabil la scăderea eficienței cunoștințelor. Caracterul operațional asigurat conținutului probelor noastre, verificarea lui în cursul cercetării, precum și valorile obținute la indicile „operaționale" în cadrul rezultatelor, ne dau temeiul să constatăm că printr-o selectare și organizare riguros științifică a materialului de studiu, prin antrenarea permanentă a elevilor în operarea cu noțiunile, în diferite situații problematice, se pot aduce îmbunătățiri însemnate în privința cantității informației stocate și operaționale și mai ales a dezvoltării activității mintale operaționale a elevilor.

Reluarea informațiilor despre natură pe parcursul claselor mici la diferite nivele ne-a condus la ideea de a verifica în ce măsură avansează elevii în

cunoașterea fenomenelor biologice. Ca urmare, s-a aplicat un număr de întrebări identice în clasele a II-a, a III-a, a IV-a, urmărind surprinderea creșterii cantității de informație (tabelul nr. 5).

Tabelul nr. 5

Clasa a II-a, 60 elevi	Informație stocată	Informație operațională	Informație globală
Nr. evenimentelor preferențiale	8	16	24
Rezolvări corecte în%	58%	39%	48%
Entropia taxiologică H $\log_2$ (n+1)	3,0941 biți	3,9511 biți	4,6398 biți
H' (H)	3,2113 biți	3,9511 biți	4,6398 biți
H' (E)	3,2334 biți	3,8970 biți	4,6375 biți
Max H' (H, E)	6,3054 biți	8,1906 biți	9,2900 biți

Clasa a III-a, 90 elevi	Informație stocată	Informație operațională	Informație globală
Nr. evenimentelor preferențiale	8	16	24
Rezolvări corecte în%	64%	41%	54%
Entropia taxiologică H $\log_2$ (n+1)	2,8514 biți	3,9990 biți	4,6274 biți
H' (H)	3,4540 biți	3,9990 biți	4,6621 biți
H' (E)	3,5612 biți	3,9626 biți	4,6747 biți
Max H' (H, E)	6,3054 biți	8,1906 biți	9,2900 biți

Clasa a IV-a, 60 elevi	Informație stocată	Informație operațională	Informație globală
Nr. evenimentelor preferențiale	8	16	24
Rezolvări corecte în%	60%	53%	56%
Entropia taxiologică H $\log_2$ (n+1)	3,0613 biți	3,9847 biți	4,5963 biți
H' (H)	3,2441 biți	4,1059 biți	4,6937 biți
H' (E)	3,2788 biți	4,1100 biți	4,7118 biți
Max H' (H, E)	6,3054 biți	8,1906 biți	9,2900 biți

S-a evidențiat faptul că deși elevii claselor II—IV în unele cazuri dispun de un bagaj însemnat de cunoștințe despre natura vie, acestea sînt fragmentare, incomplete, lipsind dintre ele în multe cazuri tocmai cele esențiale. Reiese cu claritate că modul de predare a cunoștințelor, în care primează descrierea înfățișării nu creează condiții optime elevilor spre a pătrunde în esența fenome-

nului biologic. Totodată, repetarea simplă de la an la an a laturilor exterioare, chiar dacă se constată o anumită diferență de nivel, duce treptat la alterarea interesului față de cunoașterea naturii.

Probele au relevat și dificultățile pe care le întîmpină elevii în înțelegerea relațiilor de cauzalitate. Este evident că pe baza simplei enumerări descriptive a condițiilor de existență, a repetării acesteia din an în an, nu se poate realiza nici înțelegerea relațiilor de cauzalitate. Situația ar fi îmbunătățită prin introducerea unor cunoștințe despre funcțiile organismelor, ca hrănirea, creșterea, înmulțirea, respirația, sensibilitatea, încă din primele clase, ca note definitorii ale organismelor.

Constatările de mai sus ne conduc spre ideea necesității selectării materialului de predare pe baza stabilirii ponderilor.

Ponderile evenimentelor preferențiale în procesul învățării se pot stabili pe baza unei analize psihologice, pedagogice și logice a obiectului și activității respective, precizînd scopul învățării, clasificarea cunoștințelor după ordinea importanței, în funcție de obiectivele conținutului la o etapă dată și de particularitățile de vîrstă ale elevilor. Atunci cînd clasificarea are o precizie bună sau foarte bună, ponderile evenimentelor preferențiale se pot calcula pe baza principiului lui O. Onicescu *. De exemplu, în calcularea ponderilor cunoștințelor despre natură în clasa a IV-a, considerînd clasificarea cu grad de precizie bună, s-a aplicat varianta a doua a formulei, respectiv Q/16, Q/8, Q/4, Q/2, Q/1, în care Q este un număr constant ce semnifică frecvența evenimentelor preferențiale în etapa respectivă. Presupunînd că pentru clasa a IV-a relația dintre organism și mediu are maximă importanță, i s-a acordat ponderea 16, cunoștințelor despre funcțiile organismelor ponderea 8, cunoștințelor despre înfățișarea lor ponderea 4, definițiilor ponderea 2, iar enumerărilor ponderea 1. Tabelul nr. 6 cuprinde performanțele atinse de elevii claselor a IV-a B și a IV-a E la fiecare întrebare, pe baza cărora s-a calculat media aritmetică ponderată :

$$M = \frac{a_1 x_1 + a_2 x_2 \ldots . + a_n x_n}{a_1 + a_2 + \ldots . a_n}$$

în care a_1, $a_2 \ldots a_n$ sînt ponderile evenimentelor preferențiale, iar x_1, $x_2 \ldots x_n$ procentele obținute.

Conform formulei calculului ponderilor cunoștințelor, clasa a IV-a B a obținut rezultatul în procente ponderate de 53%, valoarea gradului de organizare și progres fiind de 4,9676 biți față de valoarea maximă a informației de 9,9096 biți, pe cînd rezultatul obținut de clasa a IV-a E în procente ponderate a fost de 43%, iar gradul de organizare și progres de 4,8847 biți în raport cu 9,9096 biți, valoarea informației maxime.

În ambele clase, procentele ponderate au valori mai scăzute în comparație cu procentele simple, ceea ce ne indică necesitatea sporirii atenției, pe de o parte, în selectarea informațiilor, pe de altă parte, în formarea cunoștințelor de bază, prin angajarea elevilor în efectuarea a cît mai variate observații, experiențe, comparații, sistematizări, integrări, în vederea consolidării cunoștințelor.

Datele obținute ne confirmă ideea utilității calculării ponderilor evenimentelor preferențiale prin selectarea și organizarea cunoștințelor în cadrul unui anumit sistem, la o anumită etapă, fapt care are implicații însemnate atît pentru conținut, cît și pentru metodele de predare.

* Indicat în studiul prof. Gh. Zapan : *Ponderile evenimentelor preferențiale în pedagogie și psihologie*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1970.

Tabelul nr. 6

Cunoștințe	Relații organ-funcții medii			Funcții fiziologice			Descriere morfologică			Definiție			Enumerări		
Clasificarea pe categorii (I-V) și ponderile evenimentelor preferențiale	I (16) evenimente esențiale— clasele a IV-a			II (8) evenimente foarte importante			III (4) evenimente importante			IV (2) evenimente necesare			V (1) evenimente de dorit		
	nr.	% IV B	% IV E	nr.	% IV B	% IV E	nr.	% IV B	% IV E	nr.	% IV B	% IV E	nr.	% IV B	% IV E
Numărul de ordine al evenimentelor și rezolvărilor corecte în % ale probelor corespunzătoare pentru clasele a IV-a B și E	1	58	37	13	48	44	19	85	75	21	38	62	27	83	54
	2	46	37	14	64	39	20	55	66	22	56	44	28	71	39
	3	41	31	15	36	36				23	53	43	29	85	43
	4	70	47	16	50	59				24	61	65	30	73	75
	5	43	47	17	44	44				25	88	60			
	6	42	49	18	67	44				26	72	38			
	7	51	35												
	8	43	40												
	9	49	42												
	10	49	48												
	11	59	48												
	12	59	35												
		51%	41%		51%	44%		70%	70%		61%	50%		78%	52%

Clasa a IV-a B procente simple (media) m = 58%
Clasa a IV-a E procente simple (media) m = 48%

Clasa a IV-a B procente ponderate M = 53%
Clasa a IV-a E procente ponderate M = 43%

Posibilitatea realizării unei curbe de evoluție a cantității de informație

ELIZA TUNȘANU

Învățarea matematicii este o activitate complexă de dobîndire și însușire specifică a proprietăților abstracte ale lucrurilor, de rezolvare a problemelor și în acest sens ea se reflectă în mare măsură în întreaga dezvoltare intelectuală a individului. Abordarea din punct de vedere cibernetic și al teoriei informației a procesului complex de însușire a cunoștințelor va aduce fără îndoială date noi în această problemă.

Considerînd procesul de învățare ca un proces cibernetic de recepționare, stocare și prelucrare de informație, se conturează necesitatea stabilirii riguroase a cantității de informație optimă ce trebuie transmisă și, pe baza acesteia, a unor principii riguros științifice de structurare a materialului informațional care trebuie recepționat de către elevi.

De asemenea raportarea cantității de informație pe care o reține elevul la cantitatea de informație pe care o posedă de fapt cunoștința respectivă are consecințe din cele mai importante privind rezolvarea unor probleme de organizare a cunoștințelor și de metodică a predării obiectului respectiv.

S-au făcut numeroase încercări de stabilire a cantității de informație prin măsurarea gradului de nedeterminare pe care-l înlătură, după formula entropiei lui Shannon (stabilită pentru sistemele fizice). Rezultatele contradictorii și greșite obținute au făcut pe cei mai mulți să conchidă că nu este posibilă aplicarea teoriei informației în procesul învățării.

Cibernetica activităților umane, dezvoltată la noi de prof. dr. docent Gh. Zapan [1] pe baza principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale, permite abordarea de pe poziții noi a procesului de învățare ca proces cibernetic, elucidîndu-se în același timp problema posibilității calculării cantității de informație.

Plecînd fie de la formula entropiei H' a lui Shannon, fie de la E, formula energiei informaționale stabilite de prof. O. Onicescu, H' — gradul de organizare și progres (stabilit de prof. dr. doc. Gh. Zapan) — ne dă posibilitatea stabilirii cantității de informație pe care o conține un sistem de cunoștințe cu n evenimente preferențiale.

Din punct de vedere metodologic, formula H' constituie un instrument valoros de interpretare a materialului faptic, relevînd — pe lîngă aspectele cantita-

[1] Gh. Zapan, *Cibernetica activităților umane cu aplicații*, în *Sociologia militans*, vol. II, Ed. științifică, 1969, p. 86.

tive de măsurare — și o serie de aspecte calitative privind evoluția sistemului pe care-l abordăm.

Studiul calității de informație ne-a dus la diferențierea a două grupe mari de informație pe care o reține copilul: informația stocată și informația operantă. *Informația stocată* cuprinde totalitatea cunoștințelor brute pe care le însușește copilul la un moment dat, cunoștințe reținute ca atare. În cazul aritmeticii este vorba despre însușirea unor noțiuni ca: noțiunea de număr, noțiunea de întreg, jumătate și sfert, reguli de calcul (reguli de rezolvare a celor 4 operații aritmetice), o serie de proprietăți ale operațiilor aritmetice.

Informația operantă sau eficientă se referă la acea cantitate de informație care, în urma restructurărilor pe care le suferă, devine operantă, adică se constituie în scheme operaționale, în instrumente de orientare și rezolvare a situațiilor problematice.

Putem vorbi și de o *informație globală* care le sumează și care semnifică întreaga cantitate de informație pe care o posedă copilul la un moment dat în legătură cu domeniul de cunoștințe respectiv.

Trebuie avut în vedere, însă, că nu toate aceste cunoștințe au aceeași importanță pentru însușirea științei respective. În funcție de etapa la care ne referim, de contextul celorlalte cunoștințe, o noțiune sau alta are o pondere mai mică sau mai mare.

În altă etapă și în alt context, aceleași cunoștințe capătă ponderi diferite. În cazul aritmeticii, de exemplu, în sistemul de cunoștințe ce se predau la clasele I și a II-a ponderea cea mai mare o vor avea cunoștințele privind modalitățile de calcul aritmetic, urmînd ca în clasele următoare ponderea acestora să scadă, transferîndu-se la cunoștințele privind însușirea algoritmilor de recunoaștere și de rezolvare a problemelor.

Stabilirea ponderii pe care o are o anumită cunoștință la un moment dat este absolut necesară pentru organizarea sistemului optim de cunoștințe ce trebuie însușite.

Vom prezenta cîteva aspecte ale evoluției cantității de informație, însușite pe parcursul unei clase — în diferite etape, precum și evoluția acesteia pe parcursul claselor I—IV. Nu avem pretenția relevării unor aspecte necunoscute (aceasta nefiind obiectul cercetării), ci a abordării lor riguroase printr-un instrument matematic, cu precizarea posibilităților acestuia de a evidenția o serie de elemente calitative. Experimentul s-a desfășurat pe parcursul unui an școlar la cîte două clase a I, a II-a, a III-a și a IV-a.

Probele experimentale aplicate în diferite momente ale anului școlar au vizat atît *informația stocată*, adică însușirea unor noțiuni de aritmetică și reguli de calcul, cît și *informația operantă* — însușirea unor modalități de rezolvare a problemelor de aritmetică propriu-zise, precum și a unor situații problematice.

Pentru a surprinde evoluția cantității de informație în cadrul celor patru clase, s-au păstrat constante elementele esențiale ale probelor (același tip de exerciții, aceleași noțiuni aritmetice, același tip de probleme).

În clasa I au fost aplicate două probe experimentale, una la mijlocul anului școlar, cealaltă la sfîrșit. Se cerea rezolvarea cîtorva exerciții cu cele 4 operații aritmetice, (exerciții simple sau combinate) și definirea noțiunii de „sfert" și „jumătate" a unui întreg. Acestea constituiau elemente de informație stocată.

Probele au mai cuprins soluționarea unei probleme simple de aritmetică, precum și a unor situații problemă ca: aflarea unui termen cînd se cunoaște celălalt și suma sau diferența lor, acestea constituind elementele de informație eficiente. Cantitatea de informație operantă stabilită ne-a permis să cunoaștem posibilitățile copilului de a rezolva probleme pe baza informației stocate pe care o posedă. La clasele II—IV s-a aplicat un număr mai mare de probe la intervale diferite de timp.

Probele au vizat în general însușirea acelorași cunoștințe. În cadrul informației stocate s-a urmărit însușirea calculului aritmetic (prin exerciții simple sau combinate cu cele 4 operații), însușirea noțiunii de „mai mic", „mai mare", precum și însușirea dependențelor dintre termeni sau factori în cadrul operațiilor aritmetice diferite.

În informația operantă au fost cuprinse elemente ca: rezolvarea unor probleme de același tip la cele trei clase, precum și rezolvarea unor probleme de aplicare a cunoștințelor însușite despre noțiunile și proprietățile amintite mai sus.

Separarea pe care am făcut-o între informația stocată și cea operantă nu este netă. Este evident faptul că însușirea unor modalități de calcul sau a unor noțiuni implică și elemente operaționale de restructurare și înglobare de cunoștințe, dar elementul esențial (la acest nivel mai ales) rămîne acela de stocare de cunoștințe. Gruparea făcută a fost necesară pentru evidențierea diferitelor aspecte.

Subliniem de asemenea că, deși am păstrat în probele aplicate claselor II-IV același gen de exerciții și probleme, dificultățile de rezolvare au fost diferite, în funcție de dezvoltarea intelectuală diferită a copilului de la o clasă la alta și de materia predată clasei respective.

Pe baza datelor statistice obținute în urma prelucrării materialului experimental s-a stabilit probabilitatea p a evenimentelor preferențiale, iar pe baza ei entropia H a sistemului, precum și H' (H)* și H' (E), gradul de organizare și progres al sistemului.

Aceste date au fost corelate permanent și comparate cu Max. de H', adică cu maximul de organizare și progres al sistemului respectiv, în condiții ideale.

Prin rezultatele obținute vom ilustra succint modul cum evoluează cantitatea de informație însușită de elevi în cadrul obiectului aritmeticii. Ne vom opri mai întîi asupra evoluției cantității de informație stocată, eficientă (operantă) și globală în cadrul unei clase. A doua problemă pe care ne-o punem este: se realizează oare în condiții optime curba ascendentă a creșterii cantității de informație stocată și eficientă pe parcursul primelor patru clase la aritmetică? Prezintă această curbă care sînt deficiențele, momentele de stagnare? La clasa I situația se prezintă ca în tabelul nr. 1.

La începutul anului școlar, entropia sistemului de cunoștințe stocate (informație stocată), cît și H', gradul de organizare și progres, merg paralel, înregistrînd valoarea de 2,1595 biți. Același lucru se constată în ceea ce privește

* H' (H) reprezintă gradul de organizare și progres stabilit pe baza formulei H a entropiei stabilită de Shannon. H' (E), constituie gradul de organizare și progres calculat, plecînd de la formula E a energiei informaționale a lui O. Onicescu. Prezentăm ambele rezultate pentru o cît mai mare precizie în interpretarea datelor.

Tabelul nr. 1

La începutul anului școlar						
	Clasa I B			Clasa I D		
	Informație stocată	Informație eficientă	Informație globală	Informație stocată	Informație eficientă	Informație globală
Nr. evenim. preferențiale	4	1	5	4	1	5
%	41%	27%	38%	44%	28%	41%
H (logn + 1)	2,1595 biți	0,8414 b	2,4970 b	2,2909 b	0,8554 b	2,5463 b ți
H' (H)	2,1595 ,,	0,8414 ,,	2,4970 ,,	2,2909 ,,	2.2909 ,,	0,8554 ,,
H' (E)	1,8263 ,,	0,7881 ,,	2,4574 ,,	1,9031 ,,	0,8064 ,,	2,5231 ,,
Max. H'	4,6440 ,,	2 biți	5,2152 ,,	4,6440 ,,	2 biți	5,2152 ,,
Spre sfîrșitul anul i școlar						
Nr. evenim. preferențiale		1	5	4	1	5
%	83%	6%	68%	89%	6%	72%
H (logn + 1)	1,5271 b	0,3274 b	2,3583 b	1,1608 b	0,3274 b	2,2306 biți
H' (H)	3,1168 ,,	0,3274 ,,	2,8568 ,,	3,4832 ,,	0,3274 ,,	2,9846 ,,
H' (E)	3,3334 ,,	0,2256 ,,	2,7572 ,,	3,8275 ,,	0,2256 ,,	3,1125 ,,
Max. H'	4,6440 ,,	2 biți	5,2152 ,,	4,6440 ,,	2 biți	5,2152 ,,

cantitatea de informație eficientă (operantă), entropia și gradul de organizare înregistrînd aceeași valoare, 0,8414 biți.

La sfîrșitul anului școlar, situația se schimbă. În cazul informației stocate, în timp ce entropia (gradul de nedeterminare) scade la 1,5275 biți, organizarea și progresul cresc, ajungînd la valoarea de 3,1168 biți. Apare evidentă deosebirea de evoluție dintre informația stocată și cea eficientă. Din această cauză, deși informația stocată este aproape de maximum, informația globală de care dispune copilul este numai de 2,8568 biți, față de 5,2152 biți, maximul posibil de realizat la proba efectuată.

Faptul este explicabil, dacă ne gîndim că în clasa I accentul se pune în cea mai mare măsură pe însușirea modalităților de calcul și mai puțin pe rezolvarea de probleme. Considerăm că însușirea calculului aritmetic și mai ales automatizarea lui în cadrul unor situații-problemă ar modifica substanțial rezultatele în favoarea informației operante. Aceasta ar face posibil ca algoritmii cei mai simpli de rezolvare a problemelor să se însușească încă de pe acum.

Un oarecare echilibru apare în clasa a II-a, unde progresul informației stocate impune un progres aproximativ egal informației operante. O situație contradictorie apare la clasa a III-a (tabelul nr. 2). Tabelul arată că informația stocată realizează un anumit progres de la 2,6832 biți, față de maximum 5,2152 biți la începutul anului, și de 2,5576 biți, față de 4,6449 biți. Informația operantă stagnează sau rămîne aproape aceeași, realizîndu-se 2,3052 biți, față de 4,6440 biți la începutul anului, 1,5539 biți, față de 3,1668 biți la sfîrșitul anului școlar.

La clasa a III-a apare în modul cel mai pregnant decalajul dintre însușirea calculului aritmetic și dezvoltarea operativității specifice rezolvării de probleme. Se impune astfel o restructurare a conținutului materialului ce se

Tabelul nr. 2

Proba I

	Clasa a III-a A			Clasa a III-a B		
	Informație stocată	Informație operantă	Informație globală	Informație stocată	Informație operantă	Informație globală
Nr. evenimentelor preferențiale	5	4	9	5	4	9
%	60%	45%	53%	55%	18%	39%
H (logn + 1)	2,5320 b.	2,3052 b.	3,3134 b.	2,5628 b.	1,5791 b.	3,2050 biți
H′ (H)	2,6832	23,052	3,3306	2,6524	1,5791	3,2150 ,,
H′ (E)	2,7119	2,2987	3,3339	2,6336	1,3709	3,1612 ,,
Max. (H′)	5,2152	4,6440	6,6440	5,2152	4,6440	6,6440 ,,

Proba a II-a

	Clasa a III-a A			Clasa a III-a B		
Nr. evenimentelor preferențiale	2	3	5	2	3	5
%	49%	57%	53%	62%	50%	55%
H (logn + 1)	1,5829 b	1,9718 b	2,6009 b	1,5177 b	2 biți	2,1889 biți
H′ (H)	1,5829	2,0282 ,,	2,6143 ,,	1,6491 ,,	2 ,,	2,6273 ,,
H′ (E)	1,9827	2,0232 ,,	2,6169 ,,	1,6746 ,,	2 ,,	2,6336 ,,
Max. (H′)	3,1668	4 biți	5,2152	3,1668	4 ,,	5,2152 ,,

Proba a III-a

	Clasa a III-a A			Clasa a II-a B		
Nr. evenimentelor preferențiale	4	2	6	4	2	6
%	70%	42%	61%	63%	46%	57%
H (logn + 1)	2,0464 b	1,5539 b	2,6819 b	2,2073 b	1,5775 b	2,7406 biți
H′ (H)	2,5976 ,,	1,5539 ,,	2,8775 ,,	2,4367 ,,	1,5775 ,,	2,8188 ,,
H′ (E)	2,6935 ,,	1,5428 ,,	2,9142 ,,	2,4789 ,,	1,5732 ,,	2,8341 ,,
Max. H′	4,6440 ,,	3,1668 ,,	5,5594 ,,	4,6440 ,,	3,1668 ,,	5,5594 ,,

predă în această clasă (și în clasele mici în general), solicitîndu-se în mai mare măsură gîndirea copilului pe linia orientării în situații problematice mai complexe, în soluționarea acestora.

Rezultatele obținute la clasa a IV-a (vezi tabelul nr. 3) evidențiază aproximativ aceleași aspecte. Deși aici se constată o anumită creștere a informației operaționale spre sfîrșitul anului școlar, aceasta rămîne permanent în urma informației stocate. De asemenea, nici la această clasă nu este atins maximul posibil, la nici o categorie de informație.

Calculele efectuate și rezultatele lor relevă că gradarea însușirii cunoștințelor de aritmetică pe parcursul unui an școlar, la o anumită clasă, ține seama în cea mai mare parte de realizarea progresului în ceea ce privește posibilitățile de calcul aritmetic și mai puțin de dezvoltarea gîndirii și a raționamentului matematic. Apare necesitatea organizării materialului cuprins în manualele de aritmetică, în așa fel încît pe măsură ce copilul însușește o anumită cantitate de informație să-și însușească și modalități de organizare și restructurare a acesteia, în vederea valorificării ei creatoare în rezolvarea situațiilor proble-

Tabelul nr. 3

PROBA I				PROBA a II-a			PROBA a III-a			PROBA a IV-a		
Clasa a IV-a A				Clasa a IV- A			Clasa a IV-a A			Clasa a IV-a A		
	Informație stocată	Informație operantă	Informație globală	Informație stocată	Informație operant	Informație globală	Informație stocată	Informație operantă	Informație globală	Informație stocată	Infarmație operantă	Informație globală
Nr. ev nimentelor preferențiale	2	3	5	1	5	6	3	6	9	2	6	8
%	54%	37%	43%	82%	29%	38%	57%	40%	46%	80%	78%	81%
H (log n + 1)	1,5782	1,9012	2,5808	0,6701	2,2652	2,6629	1,9718	2,6990	3,3097	0,7916	2,1132	2,2114
H′ (H)	1,5886	1,9012	2,5808	1,3211	2,2652	2,6629	2,0282	2,6990	3,3097	2,3752	3,4462	4,0940
H′ (E)	1,5935	1,8648	2,5564	1,4096	2,1476	2,6195	2,0232	2,6685	3,3007	2,5467	3,6514	4,3645
Max. H′	3,1668	4 biți	5,2152	2 biți	5,2152	5,5594	4 biți	5,5594	6,6440	3,1668	5,5594	6,3054
	Clasa a IV-a B			Clasa a IV-a B			Clasa a IV-a B			Clasa IV-a B		
Nr. evenimentelor preferențiale	2	3	5	1	5	6	3	6	9	2	6	8
%	62%	39%	45%	88%	39%	47%	48%	52%	51%	79%	51%	58%
H (log n + 1)	1,5177	1,9296	2,5888	0,5294	2,5158	2,7654	1,9978	2,7767	3,3211	1,1741	2,7789	3,0941
H′ (H)	1,6491	1,9296	2,5888	1,4706	2,5158	2,7654	1,9978	2,7827	3,3229	1,9927	2,7805	3,2113
H′ (E)	1,6746	1,9032	2,5818	1,5776	2,4813	2,7696	1,9968	2,7841	3,3233	2,1160	2,7808	3,2334
Max. H′	3,1668	4 biți	5,2152	2 biți	5,2152	5,5594	4 biți	5,5594	6,6440	3,1668	5,5594	6,3054

matice noi. Numai așa informația brută, absolut necesară de altfel, va deveni utilă copilului.

Probele experimentale aplicate la cele patru clase permit o serie de comparații privind evoluția informației matematice între aceste clase. Aceste comparații constituie un început de răspuns la problema stabilirii curbei de evoluție ideale ce trebuie realizată prin însușirea cunoștințelor de aritmetică la clasele I-IV. Probele aplicate la clasele a II-a, a III-a, a IV-a au păstrat elemente esențiale comune. Informația stocată cuprinde însușirea noțiunilor de cantitate — „mai mare", „mai mic" — și a raporturilor dintre ele, însușirea unor modalități de calcul aritmetic prin exerciții simple și combinate, precum și însușirea dependențelor dintre numerele cu care se operează în cadrul celor patru operații aritmetice. Informația operantă (eficientă) a cuprins rezolvarea unei probleme aritmetice de același tip, precum și situații-problemă în care se cerea însușirea schemelor de operare cu noțiunile însușite.

Prezentăm în tabelul 4, comparativ, rezultatele obținute. La începutul anului școlar, situația informației stocate este aproximativ aceeași la cele trei

Tabelul nr. 4

LA ÎNCEPUTUL ANULUI ȘCOLAR						
	Clasa a II-a		Clasa a III-a		Clasa a IV-a	
	Informație stocată	Informație eficientă	Informație stocată	Informație eficientă	Informație stocată	Informație eficientă
Nr. evenimentelor preferențiale	2	2	5	4	2	3
%	67%	27%	60%	45%	54%	37%
Entropia taxiologică H (log n + 1)	1,3487 biți	1,3322 biți	2,5320 biți	2,3052 biți	1,5782 biți	1,90 2 biți
H' (H)	1,8181 ,,	1,3322 ,,	2,6832 ,,	2,3052 ,,	1,5885 ,,	1,9012 ,,
H' (E)	1,7664 ,,	2,6790 ,,	2,7119 ,,	2,2987 ,,	1,5935 ,,	1,8646 ,,
Max. H'	3,1668 ,,	3,1668 ,,	5,2152 ,,	4,6440 ,,	3,1668 ,,	4 biți
LA SFÎRȘITUL ANULUI ȘCOLAR						
Nr. evenimentelor preferențiale	2	4	4	2	2	6
%	81%	65%	70%	42%	8 .%	78%
H (log n + 1)	0,9618 biți	2,1690 biți	2,0464 biți	1,5539 biți	0,7916 biți	2,1132 biți
H' (H)	2,2050 ,,	2,4750 ,,	2,5976 ,,	1,5539 ,,	2,3752 ,,	2,3752 ,,
H' (E)	2,1920 ,,	2,5309 ,,	2,6935 ,,	1,5428 ,,	2,5167 ,,	3,6514 ,,
Max. H'	3,1668 ,,	4,4640 ,,	4,6440 ,,	2,1668 ,,	3,1668 ,,	5,5594 ,,

clase. Rezultatul ceva mai scăzut obținut la clasa a IV-a se datorește dificultății mai mari a probei și, în parte, nivelului general mai scăzut al clasei.

Comparînd clasa a II-a la începutul anului cu clasa a IV-a, sesizăm o creștere evidentă atît a informației stocate, cît și a informației operante. Astfel, dacă la clasa a II-a avem pentru informația stocată 1,2181 biți din 3,1668 maximum, la clasa a IV-a obținem în cadrul probei similare 2,3752 biți, față de 3,1668 biți maximum.

Aceeași situație o constatăm și pentru informația operantă. La clasa a II-a s-au obținut 1,3322 biți, față de 3,1668 biți maximum. Evoluția nu este însă lină ;

apare o stagnare sensibilă la clasa a III-a. Dacă la sfîrșitul clasei a II-a informația stocată atinge 2,2050 biți, față de 3,1668 biți maximum, la clasa a III-a ea rămîne cu o valoare aproape egală, neînregistrîndu-se nici un progres, 2,6935 biți, față de 4,6440 biți. Același lucru se întîmplă și cu informația operantă. La clasa a II-a ea are valoarea de 2,4750 biți, față de 4,4640 biți maximum, pe cînd la clasa a III-a rămîne sub acest nivel, înregistrînd valoarea de 1,5537 biți, față de 3,1668 biți maximum.

Situația este contradictorie. S-ar părea că la clasa a III-a este perioada de mari acumulări de cunoștințe brute, care apoi, în clasa următoare, să devină operante. Rezultatele obținute la clasa următoare (cl. a IV-a) infirmă acest lucru.

În general, dacă urmărim evoluția cantității de informație pe care o stochează elevii, constatăm că în cadrul primelor clase informația stocată înregistrează un ritm de creștere mult mai mare decît informația eficientă (operantă). Într-un anumit stadiu, acest lucru pare firesc, deoarece în mod necesar copilul are nevoie la început de o mare cantitate de cunoștințe brute, cu care apoi să poată opera, să poată aborda situații problematice noi.

Deoarece la sfîrșitul clasei a IV-a situația rămîne însă neschimbată, considerăm că nu se insistă suficient pe formarea și dezvoltarea posibilităților de raționare ale copilului. Decalajul dintre însușirea de cunoștințe brute (formarea deprinderilor de calcul în speță) și formarea și dezvoltarea raționamentului matematic rămînînd relativ constant, curba de evoluție a informației operante nu atinge nivelul necesar. Acest aspect este întărit și de datele care rezultă în urma stabilirii ponderilor diferitelor cunoștințe în cadrul sistemului de n evenimente preferențiale considerate.

Cunoștințele predate într-o clasă reprezintă ponderi diferite atît în raport cu obiectivele însușirii aritmeticii, cît și cu particularitățile de vîrstă ale copilului în clasa respectivă. Pentru stabilirea ponderilor este necesară clasificarea evenimentelor preferențiale la care ne referim, clasificare ce se efectuează pe baza analizei logice și psihologice a acestora [2].

Clasificăm ponderile după varianta : $\frac{Q}{1} ; \frac{Q}{3} ; \frac{Q}{9} \ldots \frac{Q}{3} n - 1$

Prezentăm spre exemplificare clasa a IV-a, unde, pe baza materialului experimental de care dispunem, am obținut următoarele date (vezi tabelul de la p. 64).

Menționăm că clasificarea expusă nu este cea ideală, deoarece materialul experimental folosit nu a cuprins în totalitate sistemul de n evenimente preferențiale (cunoștințe) al clasei a IV-a. În urma calculului mediilor, obținem în cazul procentelor m=51, iar media ponderată : M=45%.

Calculînd apoi, pe baza acestora, transformate în probabilitate, gradul de organizare și progres H' obținem :

În condițiile în care nu ținem seama de ponderi $H' = 3{,}8984$, față de max. $H' = 7{,}7946$.

Avînd în vedere ponderile rezultatelor, se prezintă astfel : $H' = 3{,}8680$, față de max. $H' = 7{,}7946$.

[2] Gh. Zapan, *Ponderile evenimentelor preferențiale în psihologie și pedagogie*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1970.

Evenimente preferențiale esențiale	Răspunsuri corecte %	Importante	Răspunsuri corecte %	Necesare	Răspunsuri corecte %
Rezolvarea unei probleme.	18	Exercițiu care vizează însușirea ordinii operațiilor.	41	Rezolvarea operației de înmulțire cu numere mari.	56
Exercițiu pentru relevarea însușirii proprietăților adunării.	41	Aflarea deîmpărțitului, cînd se cunoaște împărțitorul și restul.	50	Rezolvarea operației de împărțire cu numere peste 1000.	75
Însușirea relației factor-produs.	62	Aflarea unui termen cînd se cunoaște celălalt și suma sau diferența.	95	Rezolvarea unui exercițiu combinat cu numere peste 1000.	84
Însușirea relației rest-descăzut.	65	Aflarea descăzutului cînd se cunoaște scăzătorul și restul.	60		
Însușirea relației rest-scăzător.	57	Exercițiu combinat care evidențiază relația cît-deîmpărțit și cît-împărțitor.	6		
Însușirea relației cît-deîmpărțit.	39				
Însușirea relației cît-împărțitor.	16				

Cantitatea de informație mai mică obținută în sistemul organizat pe baza ponderilor se explică prin aceea că elementele esențiale de cele mai multe ori n-au fost tratate ca atare în predare, accentul punîndu-se încă pe cele mai puțin importante (la nivelul clasei respective).

Considerăm stabilirea ponderilor ca mijloc deosebit de util în organizarea celui mai eficient sistem de cunoștințe ce trebuie însușit. În acest context, atragem atenția asupra caracterului deosebit de dinamic al ponderilor la clasele mici.

Rezultatele obținute în urma cercetării efectuate au relevat următoarele aspecte :

— au demonstrat posibilitatea folosirii unui instrument al teoriei informației, cum este măsurarea cantității de informație pe baza formulei H' (a gradului de organizare și progres), pentru rezolvarea unor probleme ale învățării ;

— au demonstrat posibilitatea ordonării riguroase a cunoștințelor într-un sistem, pe baza stabilirii ponderilor acestora într-o etapă dată ;

— au demonstrat că stabilirea ponderilor și a cantității de informație a cunoștințelor poate servi la organizarea celui mai eficient conținut de cunoștințe pentru dezvoltarea intelectuală a copilului ;

— folosirea acestor instrumente permite de asemenea relevarea unor aspecte psihologice ale însușirii cunoștințelor cum ar fi : dinamica raportului dintre informația stocată și cea operantă la diferite nivele, organizarea optimă a informației eficiente în scopul dezvoltării operativității specifice însușirii aritmeticii.

Determinarea cantității de informație în însușirea primelor noțiuni de fizică

SIMONA VORNICESCU

Anterior predării și însușirii sistematice, organizate a cunoștințelor de fizică, este cunoscut faptul că se formează o serie întreagă de noțiuni empirice. Studiul psihologic al dezvoltării lor stadiale — elaborat în lucrările lui J. Piaget — a dus, alături de studierea altor noțiuni, la fundamentarea structurilor operatorii-nale ale gîndirii.

Cercetarea fondului informațional corespunzător acestui sistem de noțiuni prezintă de asemenea însemnătate, întregind problematica legată de folosirea rezultatelor cercetărilor psihologice pentru formarea riguros științifică a cunoștințelor de fizică. Scopul studiului de față este acela de a pune în evidență posibilitățile de aplicare a teoriei informației în determinarea primelor achiziții informaționale, stocate sau operaționale, din domeniul fizicii, în vederea folosirii lor în procesul de învățare și a evaluării obiectiv-matematice, în cadrul diferitelor etape, a gradului de însușire a acestor cunoștințe.

La un anumit moment, în procesul de învățămînt (clasa a IV-a, nivelul de vîrstă 10—11 ani), se încearcă o fundamentare științifică a noțiunilor de fizică, pentru a sprijini dezvoltarea lor corectă ulterioară. Ținînd seama de importanța raportului dintre cunoștințele empirice și cele științifice, a căror interferență constituie una din marile dificultăți în formarea sistemului de noțiuni științifice, am căutat să stabilim măsura în care această primă etapă reprezintă un plus, din punct de vedere al cantității de informație și al mecanismelor psihologice ale operării cu ea.

Atît în elaborarea probelor, prin intermediul cărora a fost stabilit fondul de informații, cît și în intervențiile făcute în predarea cunoștințelor la clasa experimentală, s-a ținut seama de caracteristicile etapei de gîndire. Este vorba de începutul trecerii de la operațiile concrete de gîndire (gîndirea operatorie concretă) spre operațiile formale (gîndirea formală) cu predominarea primului tip de operații, deci operații cu caracter concret, abstractizările și generalizările nefiind aplicabile în cele mai multe dintre cazuri în mod direct oricărui conținut, ci extinzîndu-se treptat asupra diferitelor fenomene aparținînd realității [1].

Cercetarea a cuprins un număr relativ restrîns de noțiuni, față de întregul sistem al noțiunilor empirice, și anume cele predate la clasa a IV-a prin intermediul disciplinei **Cunoștințe despre natură** (proprietățile fizice ale aerului ; proprietățile fizice ale apei ; fenomene fizice ca : evaporarea, fierberea, condensarea, electrizarea etc.) și cele predate prin intermediul aritmeticii (noțiunile de spațiu, timp, viteză și relațiile dintre ele în mișcarea uniformă).

[1] B. Inhelder, J. Piaget, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, P.U.F. Paris, 1955.

Deoarece predarea și însușirea tuturor acestor noțiuni se face împletindu-le strîns cu noțiuni de chimie și biologie, fără a se scoate în evidență specificul unora sau al celorlalte, cercetarea a urmărit o delimitare a cunoștințelor de fizică în raport cu celelalte. Ea s-a aplicat sistemului de predare după programa și manualul pentru anul școlar 1968—1969.

Stabilirea cantității de informație (respectiv a gradului de organizare și progres) stocată, operațională și globală, prelucrată s-a efectuat înaintea și după predarea și însușirea noțiunilor, legilor și principiilor prezentate. Anterior predării au fost urmărite două clase, iar după predare, alte trei clase ; la una singură dintre acestea din urmă cunoștințele au fost expuse de către profesor de specialitate și au fost introduse cîteva elemente noi, mai ales în ceea ce privește capitolul cu privire la noțiunile de spațiu, timp și viteză.

Cantitatea de informație stocată a fost determinată pe baza formulei gradului de organizare și progres (H'), prin probe care vizau definirea și descrierea completă și corectă a noțiunilor, legilor și — acolo unde era cazul — exprimarea lor în formule. Cantitatea de informație operațională (pe baza aceleiași formule) a fost stabilită fie prin rezolvare propriu-zisă de probleme pe bază de formule, fie, mai ales, prin operarea cu noțiunile însușite în cazul unor situații problematice necesitînd comparații, analize, generalizări. Cantitatea de informație globală prelucrată a fost determinată avînd în vedere totalitatea evenimentelor reprezentate atît de însușirea de noțiuni, legi, cît și de operarea cu ele.

Prelucrarea rezultatelor obținute în urma aplicării probelor a permis, utilizînd formulele gradului de organizare și progres (Gh. Zapan) și entropiei (Cl. Shannon), determinarea în biți a cantității de informație taxiologică a sistemului noțiunilor însușite și respectiv a entropiei aceluiași sistem, fiind stabilit faptul că identificarea gradului maxim de organizare și progres cu gradul maxim al entropiei constituie o gravă eroare.

Cantitatea de informație taxiologică a fost calculată atît pe baza entropiei, cît și pe baza formulei energiei informaționale (O. Onicescu). Pentru a putea aprecia valoarea exprimată de informația taxiologică a fost determinat și maximumul pe care aceasta îl poate atinge.

Cîteva dintre noțiunile de fizică urmărite sînt grupate în capitolul referitor la **Proprietățile și alcătuirea aerului,** fără o relevare a specificului lor față de noțiunile de chimie și biologie, împreună cu care sînt prezentate. Numai în predarea și însușirea cunoștințelor de la clasa experimentală s-au subliniat proprietățile fizice ale aerului și, fiind unicul subiect din programă care permitea aceasta, s-au generalizat cele corespunzătoare (în număr extrem de mic) proprietăților reprezentative pentru corpurile gazoase. Acestea au fost singurele intervenții față de celelalte clase.

După însușirea cunoștințelor întregului capitol a fost aplicată o probă ce urmărea asimilarea noțiunii de aer și a proprietăților aerului, reluînd apoi pe cele mai importante dintre ele și cerînd ilustrarea lor experimentală. Proba continua cu cîteva întrebări care vizau operarea cu noțiunile însușite în procesele de generalizare, diferențiere și seriere. Aceeași probă a fost dată, așa cum am arătat — și înaintea predării cunoștințelor — deci la elevi de același nivel de vîrstă, dar reprezentanți ai dezvoltării empirice a noțiunilor.

În alcătuirea programei și manualului și în predare se pune, pentru început, accentul mai mult pe înmagazinarea reprezentărilor corecte și pe definirea noțiunilor și legilor într-un mod științific, iar într-o măsură cu mult mai mică și de cele mai multe ori neglijată pe operarea cu aceste reprezentări, noțiuni și legi. În probele date s-a ținut seama de această situație și astfel cele care vizează informația stocată au o extindere mult mai mare, exceptînd noțiunile de spațiu, timp și viteză, la care accentul este pus pe aspectul operator (noțiunile fiind însușite în cadrul obiectului aritmeticii, predomină rezolvarea problemelor).

Este necesară sublinierea faptului că fiecare dintre evenimente a fost considerat cu probabilitatea echivalentă cu a celorlalte. Specific pentru această etapă este faptul că ponderile informațiilor introduse sînt foarte apropiate, deoarece fiecare dintre ele reprezintă „noul". De aceea, este dificilă o clasificare care să stea la baza determinării ponderilor și care să țină seama de importanța informației pentru sistemul științei și pentru obiectivele sistemului de învățare. Vom încerca o astfel de clasificare a cunoștințelor cuprinse în proba cu privire la electrizarea corpurilor.

Prima analiză și prelucrare a rezultatelor a delimitat răspunsurile complet și parțial corecte (care au fost cotate în funcție de numărul notelor enumerate, esențiale și neesențiale, ale noțiunilor definite) în vederea stabilirii evenimentelor preferențiale și a probabilității lor.

Este de la sine înțeles faptul că atît criteriile care au stat la baza prelucrării rezultatelor, cît și probele aplicate au fost aceleași pentru cei ce au însușit noțiunile în urma predării și pentru cei ce le aveau formate în mod empiric.

Calcularea entropiei, a gradului de organizare și progres și a valorii maxime atinse de acesta evidențiază faptul că valoarea entropiei este în toate cazurile mai mică sau cel mult egală cu aceea a informației taxiologice, iar aceasta nu atinge în nici unul din cazuri maximumul său. Raportînd informația taxiologică la maximum, atît în cazul informației stocate, operaționale, cît și al celei globale, se observă că după predarea și însușirea noțiunilor aceasta este mai mare la informația stocată decît la cea globală, datorită nivelului extrem de scăzut al informației operaționale.

Analizînd răspunsurile care determină acest rezultat, constatăm că atît cei ce operează cu noțiunile de corp gazos, lichid și solid, formate în mod nedirijat, cît și cei ce le folosesc după însușirea lor conform notelor prezentate în manual, diferențiază corpul gazos de cel lichid sau solid în covîrșitoare majoritate după criterii neesențiale, dintre care primul loc îl ocupă greutatea. Puținele răspunsuri în care se încearcă introducerea criteriilor de formă și volum duc de cele mai multe ori — în afara clasei experimentale — la creșterea numărului de greșeli și aceasta pentru că existența sau lipsa volumului sau formei proprii este prezentată în formarea noțiunilor parțial. De exemplu, un corp lichid este caracterizat ca luînd forma vasului în care este pus, fără a se specifica ceva în legătură cu volumul său (or, definirea completă și corectă a noțiunii de corp lichid ar face imediat necesară raportarea la corpurile fără volum propriu, deci la gaze). Asemenea generalizări trunchiate duc la diferențieri greșite, în timp ce o diferențiere bazată pe un criteriu neesențial nu poate fi considerată cu totul eronată.

Referindu-se la proprietățile aerului, majoritatea răspunsurilor le indică pe cele esențiale (și reprezentative pentru orice corp gazos) completate cu o serie de proprietăți în mai mică măsură importante, dar necesare pentru a întregi caracterizarea corpului. Dacă apelarea la categoria „proprietăți" dă naștere la o însiruire și explicare corectă a acestora, după predarea și însușirea lor, în momentul în care este vorba de operarea cu ele (în diferențierea corp gazos-lichid, solid) se observă o revenire în masă la nivelul proprietăților atribuite pe baza noțiunilor empirice spontane. Astfel, redevine proprietate a gazului faptul că „nu se vede", despre lichid se afirmă că „curge", iar corpul solid este „tare".

Cunoștințele cu privire la *apă și proprietățile ei* prilejuiesc, de asemenea, prezentarea unor noțiuni științifice despre schimbarea stărilor de agregare. Proba aplicată înainte și după asimilarea acestor noțiuni a urmărit, printr-un grup de întrebări, măsura în care este indicată corect starea de agregare a apei, proprietățile sale esențiale și neesențiale, cît și definirea corectă a o serie de fenomene fizice.

Printr-un alt grup de întrebări, ca și la proba anterioară, s-a urmărit să se stabilească posibilitatea de operare cu aceste noțiuni. Rezultatele obținute în urma analizării și prelucrării răspunsurilor ne arată că entropia informațională este mai mică în toate cazurile față de entropia taxiologică, sau cel mult egală, iar aceasta nu atinge în nici unul din cazuri valoarea sa maximă. Se observă, de asemenea, că informația operațională prezintă un nivel mai scăzut față de informația stocată, atît înainte cît și după asimilarea noțiunilor. Spre deosebire de rezultatele anterioare informația globală este cu puțin scăzută față de informația stocată pentru cazurile asimilării spontane, datorită nivelului redus al informației operaționale.

O analiză calitativă a răspunsurilor, în care se reflectă modul de prezentare a noțiunilor și fenomenelor, dezvăluie același neajuns ca și în însușirea proprietăților aerului. Nu se subliniază că sînt însușite proprietățile fizice ale apei, iar fenomenele de trecere ale apei dintr-o stare de agregare în alta sînt prezentate pentru început drept proprietăți ale apei, pentru ca apoi să se revină, definindu-le corect.

Mărirea volumului apei prin solidificare este o proprietate, dar ea nu este considerată astfel în nici unul dintre răspunsurile date, deși este cunoscută foarte bine, după cum dovedesc răspunsurile corecte, atunci cînd această problemă este reluată separat. Alte proprietăți, ca dilatarea la căldură și contractarea la rece nu sînt raportate la cele asimilate anterior, atît la lecțiile despre proprietățile metalelor, cît și la cele despre aer și nu sînt folosite în scopul generalizării lor.

Două dintre fenomenele de trecere a apei dintr-o stare de agregare în alta, evaporarea și fierberea, prezintă o serie de note comune și altele diferențiatoare, pe care aproape jumătate din răspunsurile date de către elevi nu reușesc să le scoată în evidență. În cazuri extrem de rare elevii reușesc o generalizare, dar ea nu poate beneficia de suportul verbal corespunzător. Dacă operațiile mentale permit, fără a fi dirijate, realizarea unei astfel de integrări, este absolut necesar ca ea să fie pregătită științific și astfel evaporarea și fierberea să fie prezentate ca două laturi ale aceluiași fenomen de vaporizare, cu diferența care dă specificul fiecărei noțiuni.

Noțiunile și principiile cu privire la *electricitate* aduc o cantitate de informație sporită, ținînd seama de faptul că dezvoltarea lor empirică-spontană se axează mai mult pe fenomenele electrice din natură sau pe cele observate la aparatele electrice de uz obișnuit. Prezentarea științifică a acestor noțiuni este legată

tocmai de explicarea corectă a funcționării aparatelor electrice sau a cauzelor electricității atmosferice. O explicare a acestor fenomene există într-o oarecare măsură și la nivelul empiric-spontan, ceea ce este pus în evidență de rezultatele obținute, dar cu valori scăzute față de cunoștințele referitoare la proprietățile fizice ale aerului și apei.

Datorită informației cu totul noi pe care o aduc unele dintre noțiuni, numărul răspunsurilor corecte este ridicat după predarea și însușirea lor, iar la nivelul formării spontan-empirice nu se obține nici un răspuns. Astfel se întîmplă atunci cînd se cere aplicarea principiilor după care are loc interacțiunea corpurilor încărcate cu electricitate, cînd se cere explicația fenomenului care determină producerea trăsnetului etc. Diferențele între cantitățile de informație taxiologică sînt între 2 și 2,50 biți.

La clasa experimentală s-a încercat o mai riguroasă sistematizare științifică, alături de introducerea unor demonstrații noi în explicarea fenomenelor electrice naturale. Rezultatele obținute la această clasă sînt maxime în ceea ce privește stocarea cunoștințelor și operarea cu ele. Prezentarea și însușirea cunoștințelor la celelalte două clase relevă o serie de deficiențe. Noțiunea de electrizare și cea de electricitate sînt nediferențiate, ceea ce duce la o frecventă confundare a lor, vizibilă atît în explicarea noțiunii de electrizare, cît și în răspunsurile ce consideră că frecarea unei vergele de metal nu produce electricitate.

Interesant este faptul că, anterior predării, copiii dau răspunsuri corecte la această problemă într-un procent destul de apropiat de cel de după predare și aceasta pentru că la ei nu se produce interferența între cele două noțiuni din lipsă de cunoștințe, în timp ce după predare notele care definesc noțiunile sînt incomplete și ele nu pot fi ierarhizate .O altă deficiență întîlnită este reprezentată de generalizarea parțială a procedeelor de electrizare a corpurilor.

Electricitatea atmosferică este domeniul în care formarea noțiunilor științifice are de întîmpinat greutăți, datorită interferenței cu reprezentările și noțiunile empirice. Astfel, se prelungesc și după predare confuzia între tunet și trăsnet (acesta fiind considerat un zgomot de aceeași natură cu a tunetului), ca și explicațiile din care rezultă că atît fulgerul, cît și tunetul au drept cauză atingerea sau ciocnirea norilor. Introducerea la clasa experimentală a demonstrațiilor cu mașina electrostatică a permis modelarea la scara infinit de mică a fulgerului, cît și reproducerea la aceeași scară a tunetului.

Toate deficiențele întîlnite în stabilirea notelor definitorii ale noțiunilor, în proasta lor ierarhizare în generalizările parțiale, au dus la scăderea gradului de organizare a sistemului predat și însușit și numai cantitatea însemnată de informație nouă conținută de acest sistem îl diferențiază de cel al noțiunilor spontan-empirice.

Ținînd seama de specificul acestei etape de introducere a unor noțiuni fundamentale de fizică, evenimentele cuprinse în cercetarea noastră pot fi considerate echivalente ca probabilitate. Am încercat, totuși, să le diferențiem într-o clasificare, care stă la baza procedeului de calculare a ponderilor. Evenimentele au fost cuprinse în trei categorii : esențiale, importante și necesare, a căror pondere a fost stabilită conform principiului prof. O. Onicescu[2]. Avînd la bază rezolvările corecte exprimate în procente, ale probelor descrise, au fost calculate media procentelor simple și media procentelor ponderate.

[2] O. Onicescu, *Asupra procedeelor de folosit pentru a estima comparativ obiecte purtătoare de mai multe caracteristici*, „Revista de statistică" nr. 4/1970.

DUPĂ PREDARE

Clasificarea pe categorii (I-III) şi ponderile evenimentelor preferenţiale	Evenimente esenţiale				Evenimente importante				Evenimente necesare			
		I (9)	Clasele			II (3)	Clasele			III (1)	Clasele	
	Nr.		a IV-a B	a IV-a D	Nr.		a IV-a B	a IV-a D	Nr.		a IV-a B	a IV-a D
Nr. de ordine al evenimentelor preferenţiale şi rezolvările corecte în % ale probelor corespunzătoare	1	Noţiunea de electrizare	% 69	% 54	7	Dacă frecarea electrizează o vergea de metal	% 66	% 82	12	De ce tunetul se aude după ce se vede fulgerul	% 83	% 71
	2	Prima regulă a interacţiunii corpurilor electrizate	76	75	8	Dacă frecarea electrizează o vergea de metal cu miner izolator	52	54	13	Prin ce procedeu se electrizează bobiţa de soc	86	79
	3	A doua regulă	69	68								
	4	Procedee de electrizare a corpurilor	45	46	9	Noţiunea de fulger ca fenomen electric	79	71				
	5	Cauza producerii fulgerului	76	64	10	Noţiunea de trăsnet	66	39				
	6	Cauza producerii trăsnetului	52	46	11	Noţiunea de tunet	76	82				

ANTERIOR PREDĂRII

Nr.		a IV-a A	a IV-a C	Nr.		a IV-a A	a IV-a C	Nr.		a IV-a A	a IV-a C
1		3	21	7		50	54	12		40	29
2		—	—	8		—	—	13		—	—
3											
4		17	25	9		7	11				
5		27	32	10		7	11				
6		—	4	11		40	29				

	Media procentelor simple (m)	Media procentelor ponderate (M)
După predare Cl. a IV-B şi a IV-a D	66 %	63 %
Anterior predării Cl. a IV-a A şi a IV-a C	16 %	13 %

Cele două medii determină probabilitatea apariţiei evenimentelor preferenţiale, cu ajutorul căreia se stabilesc entropia informaţională şi entropia taxiologică.

Ultimul grup de noţiuni cercetate a fost acela al *vitezei, spaţiului si timpului* şi al relaţiilor dintre ele. Aceste noţiuni sînt prezentate în cadrul aritmeticii pentru necesităţile rezolvării unui capitol de probleme care

utilizează exprimarea matematică a relațiilor dintre ele. De aceea, am considerat necesară prezentarea acestor noțiuni la clasa experimentală bazată pe definițiile folosite în introducerea lor cu doi ani mai tîrziu la lecțiile de fizică, pe demonstrarea experimentală și pe accentuarea înțelegerii relației fizice exprimate în formula matematică.

Proba aplicată înainte și după asimilarea noțiunilor și legilor viza printr-un grup de întrebări stabilirea informației stocate, iar prin rezolvarea unui număr de 5 probleme de text (dintre care 3 erau dublate cu date numerice în alte contexte) determinarea informației operaționale.

Raportarea informației taxiologice la maximumul său demonstrează că, înaintea intervenției, în formarea cunoștințelor, informația operațională domină informația stocată. Este rezultatul firesc al exersării permanente în rezolvarea de probleme bazate pe aceste noțiuni, a căror formare este însă lăsată pe seama cunoștințelor empirice spontane acumulate în afara școlii. După definirea științifică a noțiunilor raportul se inversează, informația stocată devenind în mică măsură superioară celei operaționale. Cum era de așteptat, cea mai mare diferență între clase se observă în ceea ce privește informația stocată. Clasa experimentală se detașează de celelalte două clase, atît în ceea ce privește informația stocată, cît și cea eficientă. Aceasta indică posibilitatea definirii științifice a noțiunilor, adecvată etapei, importanța demonstrațiilor experimentale și faptul că însușirea formulelor prin înțelegerea relațiilor fizice pe care le exprimă este necesară încă de acum și determină o rezolvare a problemelor în care operațiile mentale au rol hotărîtor față de aplicarea mecanică. Ca și la noțiunile studiate anterior, se observă tendința de subapreciere a posibilităților gîndirii copilului. Chiar dacă este încă o gîndire concretă, ne aflăm în momentul în care încep să se pregătească structurile operaționale specifice gîndirii formale și suportul esențial în susținerea acestei dezvoltări nu poate fi reprezentat decît de către elemente științifice complete cu care să opereze. Aceasta cu atît mai mult, cu cît ne aflăm la etapa în care accentul principal este pus pe informația propriu-zisă și în măsură mai mică pe manipularea sa. Deși atît de timpuriu, introducerea noțiunilor științifice întîmpină același obstacol care apare și mai tîrziu și anume influența reprezentărilor și notelor empirice ale noțiunilor. Ca și în etapa care va urma, viteza este confundată cînd cu spațiul, cînd cu timpul, unitățile de măsură fiind neadecvate, ca rezultat al erorilor care se produc. Prilejul oferit de a dirija formarea științifică a reprezentărilor și noțiunilor este deci binevenit (așa cum demonstrează rezultatele clasei experimentale), atît din punctul de vedere al dezvoltării structurilor gîndirii cît și din acela al împiedicării sistemului empiric spontan.

*

Stabilirea, pe baza teoriei informației, a cantității de informație corespunzătoare achizițiilor din domeniul fizicii, prezentate științific în cadrul procesului de învățare la clasa a IV-a (nivelul de vîrstă 10—11 ani) și compararea ei cu cantitatea de informație, reprezentantă a sistemului de cunoștințe empirice (spontane), evidențiază faptul că fondul de informații nu sporește în chip hotărîtor în urma predării, în ceea ce privește stocarea cunoștințelor și — în măsură și mai mică — în ceea ce privește operarea cu ele.

Diferența dintre cele două cantități de informație variază în raport cu specificul noțiunilor, principiilor, legilor introduse, ce prezintă grade diferite de abstractizare, sînt într-o măsură mai mare sau mai mică expresia directă a fenomenelor fizice întîlnite în natură și în viața de toate zilele. Dar ceea ce a de-

Totalizarea rezultatelor (exceptînd clasa la care s-a intervenit) **înainte şi după predarea şi însuşirea cunoştinţelor**

Proba	Momentul predării		Informaţia stocată	Informaţia operaţională	Informaţia globală
Proprietăţile fizice ale aerului	Anterior predării	N*	12	6	18
		%	38 %	25 %	34 %
		H log (n+1)	3,5303	2,2551	3,7844
		H′ (H)	3,5303	2,2551	3,7854
		H′ (E)	3,5712	2,0347	3,6854
		Max H′	7,5790	5,5594	8,2118
	După predare	N	12	6	18
		%	76%	23 %	59 %
		H log (n+1)	3,0126	2,1626	4,0095
		H′ (H)	4,5663	2,1626	4,2053
		H′ (E)	4,8293	1,9691	4,2440
		Max H′	7,5790	5,5594	8,2118
Proprietăţile fizice ale apei (stări de agregare)	Anterior predării	N	22	12	34
		%	16 %	6 %	12 %
		H log (n+1)	2,8631	1,2406	2,8127
		H′ (H)	2,7106	1,2406	2,8127
		H′ (E)	2,2973	0,8549	2,2442
		Max H′	9,0278	7,5790	10,6260
	După predare	N	22	12	34
		%	65 %	42 %	57 %
		H log (n+1)	4,1465	3,7190	5,2381
		H′ (H)	4,8113	3,7190	5,3879
		H′ (E)	4 9191	3,6924	5,5233
		Max H′	9,0278	7,5790	10,6260
Electricitatea	Anterior predării	N	22	4	26
		%	16 %	10 %	15 %
		H log (n+1)	2,8631	1,0890	2,5141
		H′ (H)	2,8631	1,0890	2,5141
		H′ (E)	2,4288	0,8359	3,1793
		Max H′	9,0278	4,6440	9,4908
	După predare	N	22	4	26
		%	69 %	49 %	65 %
		H log (n+1)	4,0319	2,3213	4,4327
		H′ (H)	4,9959	2,3213	5,0581
		H′ (E)	5,1657	2,3210	5,1724
		Max H′	9,0278	4,6440	9,4908
Spaţiu, timp, viteză	Anterior predării	N	12	16	28
		%	6 %	15 %	11 %
		H log (n+1)	1,2406	2,1931	2,4237
		H′ (H)	1,2406	2,1931	2,4237
		H′ (E)	0,8459	2,1111	1,8986
		Max H′	7,5790	8,2790	9,6968
	După predare	N	12	15	28
		%	63 %	42 %	51 %
		H log (n+1)	3,6023	4,0625	4,8470
		H′ (H)	3,9767	4,0625	4,8498
		H′ (E)	4,0456	4,0365	4,8503
		Max H′	7,5790	8,2790	9,6968

* N = numărul evenimentelor preferenţiale

terminat în primul rînd mărirea sau scăderea cantității de informație a fost nivelul științific al cunoștințelor introduse și modul de predare. În acestă privință au fost consemnate o serie de deficiențe, ca prezentarea incompletă a notelor unor noțiuni, clasificarea parțială a însușirilor, generalizarea incompletă a unor principii, lipsa diferențierilor.

Școala pierde în felul acesta prilejul deosebit de important de a pune bazele unora dintre noțiunile fundamentale din domeniul fizicii, de a împiedica consolidarea sistemului cunoștințelor empiric-spontane și de a conduce gîndirea elevilor spre etapa următoare de gîndire.

Conținutul informațional trebuie să crească numai în măsura în care este necesară asigurarea corectitudinii sale științifice. Pentru acest început este necesară acordarea aceleiași ponderi introducerii informației și operării cu ea. Treptat, cel de al doilea aspect va deveni mai important și va asigura accelerarea formării unor procedee de gîndire cu un grad mai înalt de abstractizare.

Subliniem încă o dată necesitatea introducerii acestor cîteva noțiuni fundamentale din domeniul fizicii, respectînd cerințele corectitudinii conținutului științific și folosind particularitățile stadiului de dezvoltare a structurilor operaționale ale gîndirii.

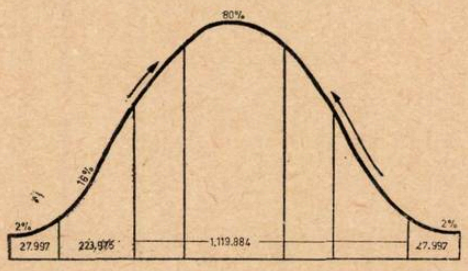
Sistema de prevenire și recuperare a handicapului intelectual

Dr. CONSTANTIN PĂUNESCU
șeful sectorului de pedagogie specială
Institutul de cercetări pedagogice

Literatura de specialitate din ultimii 20 de ani, la care adăugăm rezultatele cercetărilor noastre *, demonstrează că, în masa copiilor introduși în sistemul de învățămînt, alături de categoriile bine delimitate ale deficienților de diverse tipuri, există un lot numeros de copii care, fără să prezinte diminuări structural-mintale, fizice sau somatice, nu realizează o integrare eficientă școlară și socială, întrucît sînt handicapați de efortul intelectual — didactic. *În sistemul actual de învățămînt, constituirea grupurilor școlare (claselor) se bazează pe cronologia biologică, luînd drept criteriu fundamental vîrsta cronologică și nu ritmul de dezvoltare neuro-intelectuală, diferit de la individ la individ* nu numai ca ritm, dar și *ca potențialitate manifestă.* Din acest punct de vedere se constată o *heterocronie* (Zazzo), care tulbură omogenitatea potențialului intelectual al claselor de copii și generează fenomenul de dezadaptare școlară manifestat prin repetență, corigențe, fugă, vagabondaj, delicvență juvenilă etc.

Frecvența aproximativă a acestor cazuri este între 4 și 20% după datele UNESCO (Repertoires Internationaux d'Education) și primele noastre investigații le confirmă în condițiile școlii noastre.

Concepția actuală de alcătuire a *programelor școlare* pornește de la premisa că o *anumită sistemă de solicitare* — unică — poate deveni eficientă pentru întreaga masă de copii. Or, datele existente în legătură cu potențialitatea intelectuală a copiilor se prezintă ca în fig. 1.



În actualul sistem de învățămînt există forme de școlarizare pentru categoriile copiilor cu potențial intelectual integru (80%), pentru categoriile deficienților somatici și senzoriali (6%) și pentru cea a oligofrenilor (2%). Nu există însă forme pentru categoria celor cu potențial intelectual diminuat prin ritmul de dezvoltare sau din cauze endo și exogene, ceea ce se cunoaște sub denumirea de clase de recuperare. Masa acestor copii, care în clipa de față se înscriu într-un imens front de inhibare și perturbare a procesului instructiv-educativ, reprezintă aproximativ 10—15% din totalul elevilor din școlile generale și din licee.

* Vezi studiile referitoare la handicapul intelectual din „Revista de pedagogie" nr. 12/1970.

În mod eronat, și nu fără prejudecăți generate de o anchiloză administrativă, introducerea unui sistem de diferențiere după potențialul de integrare intelectuală a elevilor în clase sau școli este privită cu suspiciune și socotită de domeniul pedagogiei anormale sau speciale.

Copilul de astăzi va deveni după 20 de ani mînuitorul unor aparate tehnice — în toate domeniile de activitate umană — care vor solicita, într-o măsură mai mare sau mai mică, capacitățile sale intelectuale în confluența aptitudinilor. Orice profesiune va utiliza în principal calitățile intelectului : mobilitate, spontaneitate, inventivitate și în special gradul de operativitate al acestuia. Orientarea principală va opera suficient numai bazată pe o selecție și diferențiere timpurie a potențialului intelectual în contextul aptitudinilor și intereselor.

Suprasolicitarea intelectuală de către școală, în absența aplicării principiului diferențierii discutat de noi, generează o pierdere considerabilă de energie intelectuală, care se cheltuie fără randament social.

Eșecul de integrare școlară nu constituie o problemă cu rezolvare de catalog. El este în faza de atac pentru un eșec social de mai tîrziu. Evaziunea, forma psihică de preîntîmpinare a traumatizării neuropsihice a insului, duce la *dezorientarea* moral-socială și la mărirea receptivității pentru infracțiune, ca formă de răspuns la supratensiunea *neurogenă* și la efectele procesului de *frustrație.*

„Specialiști în aceste probleme (ale delicvenței juvenile, n.n.) au constatat că un mare număr de tineri delicvenți prezintă, ca cea mai mare parte a copiilor cu inadaptare (școlară și socială, n.n.), tulburări de inteligență" [1]. Într-un studiu foarte recent, efectuat de doi specialiști în problemele reeducării minorilor infractori [2], se constată că 73,44% din lotul studiat părăsiseră școala din primele clase, deci au adoptat înainte de infracțiune o atitudine de demisie față de efortul intelectual.

Pentru specialiști în problemă nu mai există îndoieli cu privire la relația care există între handicapul intelectual și delicvența juvenilă. Școala, în direcția funcției sale de creare a securității sociale, poate contribui eficient și considerabil la prevenirea delicvenței. Reamintim că lipsa de omogenizare a colectivelor clasei constituie una din frînele viguroase în obținerea eficienței scontate a procesului educațional.

În fine, introducerea unui sistem științific de prevenire și recuperare a handicapului intelectual constituie un aport important la progresul cultural și economic al țării noastre.

Problema copilului cu handicap intelectual se află în centrul preocupărilor mondiale. „În țările noastre, zise civilizate și evoluate, după un recent document O.M.S. — spune R. Lafont — 2 pînă la 3% dintre copii au nevoie de o școală specializată *(nu specială !,* n.n.) din cauza insuficienței lor intelectuale ; 5 pînă la 40%, după țară, au nevoie de un tratament adecvat pentru tulburările de comportament" [3].

Soluțiile existente sau preconizate sînt foarte diverse. Pentru a da posibilitatea cititorului să opereze o comparație și o apreciere a sistemelor, ne îngăduim o succintă incursiune în noianul de preocupări actuale.

---

[1] R. Lafont, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant,* P.U.F., Paris, 1963, p. 156.

[2] Ortansa Brezeanu, Const. Iacovisac, *Acțiunea și interacțiunea eforturilor de integrare socială a foștilor delicvenți minori,* București, 1970, p. 4.

[3] R. Lafont, *Vocabulaire de psychopédagogie et psychiatrie de l'enfant,* P.U.F., Paris, 1963, p. 314.

În *Franța*, André Ferré[4] preconizează clase de recuperare în interiorul fiecărei școli, organizate în funcție de necesități. Clasele de recuperare nu prezintă inconvenientele de ordin afectiv, moral, și intelectual ale repetării clasei obișnuite. Leon Michaux și col.[5] atrag atenția asupra copiilor cu o întîrziere școlară simplă, copii care trebuie recuperați în cadrul claselor de *perfecționare cu rezultate spectaculoase*, ca și asupra celor cu retard în maturație, dar inteligenți, care pot foarte bine să reușigtige cu timpul acest retard printr-o asistență psihopedagogică specializată. O formă specia_lizată de învățămînt de tipul claselor de recuperare preconizează Gilbert Robin[6] pentru copiii denumiți „leneși", dar care ascund de fapt în spatele „lenei" reale sindromuri endocrine și un randament intelectual scăzut.

M. Trepied[7], plecînd de la constatarea că dislexia, acompaniată de instabilitate, insecuritate și imposibilitatea de a se supune disciplinei, antrenează o neadaptare intelectuală (și adesea și familială, socială și *profesională*) *preconizează* clasa de perfecționare pentru legastenici.

J. Trelat, într-un studiu foarte judicios[8], indică drept soluție clase diferențiate : clasele de recuperare cu efectiv redus *destinate elevilor cu întîrzieri simple, tulburări* de comportament moderate, I.P.M., integrare dificilă în colectivitate, trebuie să reia pe unii copii din punct de vedere școlar prin tehnici mai adaptate dificultăților lor școlare ; clasele de perfecționare trebuie să fie rezervate în exclusivitate debililor mintali. Autorul relatează existența școlilor particulare orientate în întregime către o acțiune psiho-pedagogică. Ele au un efectiv redus, iar, orarul, timpul liber și activitatea în afară de școală le deosebesc net de școlile de stat ; clasele care se țin în aer liber sînt indicate în mod special pentru copiii agitați, care nu pot să se supună ritmului unei clase obișnuite.

G. Bastin, după o incursiune în multitudinea factorilor cauzali ai eșecului școlar (intelectuali, dislexia-disortografia, aptitudinile, temperamentul, familia și mediul înconjurător, problemele afective etc.), arată necesitatea adaptării școlii la metodele de învățămînt, arătînd totodată și imperfecțiunile formării profesorilor și problemele pe care le ridică selecția acestora[9].

În raportul prezentat la al doilea Congres al A.F.S.E.A.[10] (Nisa, 1968), se arată, după o experiență de mai mulți ani, că este necesară existența claselor diferențiate, clase speciale, de tranziție, de observare, de recuperare, așa-zisele clase de adaptare.

Cl. Saint Mark[11], susține că clasele speciale de copii (de 9—10 ani) cu eșec școlar evident, intelect în limite normale, fără deficiențe senzoriale remarcabile (în care criteriul de depistare a *fost* eșecul școlar oglindit prin note și dizortografii-dislexii) nu pot avea decît un caracter sezonier și limitat, nefiind unica soluție de terapie a inadaptărilor școlare.

R. Pruce William evidențiază necesitatea formării unor clase de recuperare după sistemul colectivului psiho-terapeutic în a căror componență să intre 15—18 copii, trierea lor urmînd să fie făcută pe baza unor baterii de teste pe funcții și prin investigații sociometrice.

Jean Marie Diem nu neagă necesitatea permanentă a unor instituții specializate[12], clase de așteptare, clase de adaptare sau de readaptare ; experiențele centrelor medico-psiho-pedagogice trebuie să fie generalizate, scopul lor fiind de a reuni echipe pluridisciplinare în serviciul copilului în dificultate, dar totul depinde de calitatea, competența, valoarea umană și aptitudinea de *a lucra în echipă*.

În *S.U.A.* există o organizare foarte diferită — datorită caracterului particular al învățămîntului — a recuperării intelectuale. În mare, însă, sistemul se poate asemui cu cel european. În toate statele Americii de Nord — în special — sînt organizate clase diferențiate pe lîngă școlile de cultură generală, precum și alte tipuri de instituții specializate în depistarea și trierea copiilor cu dificultăți.

Lois Wille[13] descrie centrul de recuperare din școala Ray din Chicago pentru învățămîntul copiilor inadaptați (nivel mintal deficient, tulburări de comportament). Copii cu Q.I. foarte diferit sînt regrupați zilnic de 2—3 ori, în perioade de 40 minute, potrivit cu nevoile lor. Sala de curs conține 30 elevi cu 5 profesori și asistenți în reprize. La grupurile heterogene, unde e necesar mai mult efort, profesorii își individualizează învățămîntul lor la ficcare materie (în special la lectură și la matematici).

Dunn Lloyd[14] propune un proiect de Centru psihopedagogic unde, după ce sînt ținuți sub observație în vederea diagnosticării și supuși unui program de instrucție, care reprezintă un diagnostic de învățare, copiii sînt orientați spre școala adecvată. Munca va fi dusă de echipe de specialiști formate din pedagogi, medici, psihologi și fiziologi.

În *Italia*, există clase *di aggiornimento*[15] — clase cu copii de inteligență normală, dar cu lipsuri în pregătirea de bază. Ei sînt supuși după selectare unor observații și testări, timp de o lună, pentru a se stabili diagnosticul.

---

[4] A. Ferré, *Méthodes propres á fourniser de bonnes études* („Informations sociales" nr. 2/1961, p. 46).

[5] L. Michaux, *Les retards scolairea*. Rev. Prat., Paris, 1967.

[6] G. Robin, *Les difficultés scolairea chez l'enfant et leur traitement*. P.U.F., 1953.

[7] M. Trepied, *La dyslexie comme facteur d'inadaption*, These Clermont-Ferrand, 1968.

[8] J. Trelat, *Deficiențe intelectuale și tulburări de comportament la școlari*, „Medicine praticienne", 1962, nr. 229, p. 91.

[9] G. Bastin, *L'Hécatombe scolaire*. Cl. Dessurd et., 1966.

[10] G. Levert, *Copiii cu dificultăți de origină socială*, revista „Sauvegarde de L'enfance" nr. 4, 5, 6/1969.

[11] Cl. Saint Mark, *Réfléctions sur les aspects psychologiques de la readaptation dans les classes specialisées*. „Cahiers de l'enfance inadaptée" nr. 8/1965, p. 17.

[12] Jean Marie Diem, *Les enfants d'intelligence normale avec difficulté d'adaptation* „Ped". nr. 5/1969, p. 419.

[13] Lois Wille, *Room form miracles*, „American Education", vol. V, nr. 7/1968, p. 7.

[14] Dunn Lloyd, *Special Education for the midley retarded*, „Exceptional Children", nr. 1, 1968, Washington, p. 522.

[15] Giancarlo Tretini, *Le clase di aggiornimento nella move scuola media*, „Scuola e didactica", nr. 10, 1966, Roma, p. 249.

Clasele diferențiate, preconizate în organizarea școlilor medii, vor trebui să aibă un efectiv redus, de 16—18 elevi. În ele se face tot o muncă de recuperare, dar programa se predă la nivele diferite, după randamentul școlarilor. Ele cuprind elevi cu tulburări de comportament și intelect de graniță. Munca individuală pentru recuperare se face pe baza fișelor, folosindu-se și instruirea programată.

Bertolini Piero, alături de alți mulți autori, atribuie școlii un rol esențial în inadaptarea copilului [16].

În *R.D.G.*, M. Dockhorn și I. Lompscher critică înființarea claselor speciale pentru copii cu greutăți școlare, preconizînd pentru aceștia, în cadrul clasei obișnuite, muncă individuală din partea învățătorului și organizarea lor în cercuri omogene, după dificultăți [17].

În *Republica Federală a Germaniei*, în diferite orașe sînt înființate clase mici (L.R.S.) Lese-Rechtschreib-Schwache, formate din copii cu greutăți la citit-scris-ortografie, clase care, pe măsura recuperării copiilor, reintră în circuitul normal (clasele normale) [18]. Pentru elevii din clasa I care au insuccese școlare datorate imaturizării, există clase de observație cu un efectiv redus, în care copiii primesc la sfîrșitul anului diagnosticul pus de învățător.

În *U.R.S.S.* problema inadaptării școlare este în atenția unor autori de mare prestigiu. I. A. Nevschi a întreprins un studiu asupra a 600 de elevi cu dificultăți școlare, scoțînd în evidență factorii care condiționează acest fenomen.

Leontiev, Luria și Smirnov [19] notează *particularitățile psihice ale elevilor care*, în unele cazuri, îi pot împiedica de la însușirea programei. Testele psihologice, examinările clinice neuro-psihiatrice, ca și experimentul psiho-pedagogic constituie arsenalul care deosebește pe cei înapoiați mintal de copiii care au rămas în urmă din motive întîmplătoare.

În *România*, J. Cohn, M. Ștefan [20] și alții arată că clasa de recuperare asigură recuperarea școlară și socială a elevului respectiv. Această soluție (clasa de recuperare) trebuie aplicată nu în școli speciale, ci în cadrul învățămîntului general de masă și din timp. Ea este singura soluție în cadrul școlii de masă pentru rezolvarea dificultăților școlare și pentru recuperarea socială ulterioară. M. Ștefan (Centrul de neuropsihiatrie infantilă din București) susține, că asemenea, că singura rezolvare a intelectului de limită rămîne clasa de recuperare.

Sistema de prevenire și recuperare a handicapului intelectual. Activitatea prospectivă pedagogică presupune accentuarea acțiunilor de prevenire a perturbărilor procesului integrator intelectual. Cel mai direct mijloc de obținere a unei homeostazii intelectuale este acțiunea de prevenire a handicapului intelectual în școală. Această acțiune se bazează pe studii aprofundate ale dinamicii procesului de integrare și pe anticipări susținute științific cu privire la reorganizarea permanentă a sistemului de solicitare intelectuală și la locul pe care această solicitare îl va ocupa în structura și funcționalitatea societății deceniilor viitoare. De aceea, problematica abordată de noi nu poate fi rezolvată decît în cadrul unei conlucrări și cercetări multi și interdisciplinare a institutelor științifice și a organelor de directivare a progresului social. Convergența datelor cercetărilor multiple spre aspectul dominant de care ne ocupăm nu poate fi realizată decît prin organizarea unui sistem instituțional — de cercetare, prospectare și experimentare — și a unor instituții cu caracter recuperator.

Clasele de recuperare, înființate în 1969 în unele centre din țară, nu reprezintă decît o formă — și nu cea mai eficientă — de organizare a procesului recuperator. Dar, așa cum am demonstrat cu alt prilej [21], lipsa criteriilor de selecționare a copiilor și de structurare a colectivelor de elevi face ineficientă această operație.

---

[16] Bertolini Piero, *Considerazioni sul problema dell insucceso educativo*, „Pedagogia e vita", nr. 19, 1965, Brescia, p. 1—17.

[17] M. Dockhorn, I. Lompscher, *Über die Förderung Zurückbleibenderschuler*, „Pädagogik", nr. 4, 1963, Berlin, p. 30—32.

[18] Walter Dix, *Behandlung der Lese Rechtschreib-Schwache durch den Lehrer*, „Schule und psychologie", München, 1968, p. 262; Wilhem Niewegwe, *Zur Frage der LRS, Gruppen*, „Schule und Psychologie", nr. 8/1965, München, p. 245—256.

[19] I. A. Nevschi, *Activitatea medico-pedagogică cu copiii-deficienți*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 3/1962, Moscova, p. 155—182; A. N. Leontiev, A. R. Luria, A. A. Smirnov, *Despre metodele diagnostice în cercetarea psihologică a elevilor*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 7/1963, p. 65.

[20] J. Cohn, A. Lazăr ș.a., *Clasa diferențiată de recuperare, o modalitate de rezolvare a dificultăților școlare în cadrul școlii de masă*, „Viața medicală" vol. XIV, nr. 8/1967; J. Cohn, P. Sîrbu, *Dificultăți școlare*, „Viața medicală" vol. XIII, nr. 8/1966, p. 543.

[21] C. Păunescu, M. E. Stoiciu, S. Spineanu, *Cauzele handicapului intelectual la copiii din școala generală*, Simpozionul din 21 dec. 1970, București.

Nu putem fi de acord cu formule de moment ; acțiunea are vaste implicații social-economice și organizarea ei necesită un întreg complex, pe care îl preconizăm — ca bază de discuții largi — sub forma unei sisteme structural-funcționale.

În cadrul acestei sisteme, accentul trebuie să cadă pe prevenire și previziune și în ultimă instanță pe recuperare. Instituțiile propuse și funcționalitatea sistemei includ ambele aspecte.

Organizarea instituțională de cercetare, investigare și diferențiere :

1. *Centrul național pentru investigarea, diferențierea și recuperarea capacității intelectuale a copilului, cu școli de supraveghere și diagnostic* (fig. 2).

Acest Centru va avea la nivelul județelor :

2. *Laboratoare de investigare, diferențiere și recuperare a capacității intelectuale* (eventual în cadrul laboratoarelor de orientare școlară și profesională).

În școlile generale sau în liceele mai mari cu o populație mai numeroasă de copii :

3. *Un psihodiagnostician.*

Instituții de învățămînt :

1. *Grădinițe de observare și diagnostic* la nivel de sectoare (pentru București și municipii) și de oraș sau județe pentru restul țării. În aceste grădinițe vor fi internați, examinați și diagnosticați copiii între 5 și 7 ani depistați de către psihologul școlar sau de rețeaua de neuropsihiatrie a Ministerului Sănătății cu indicația de copil dificil din punct de vedere al activității intelectuale.

2. *Școli generale pentru handicapații intelectual.* Aceste școli sînt instituții similare celorlalte școli generale în care se școlarizează pe principiul diferențierii etiopatogenetice copiii cu handicap școlar. Atît regimul de viață cît și metodica instructiv-educativă sînt adaptate la specificul structurii și funcționalității psihice a copilului. În aceste instituții vor funcționa echipe complexe de specialiști, dirijate de către Centrul de investigare și recuperare.

3. *Centre de observare, triere și îndrumare.* Acestea constituie forme intermediare cu organizare medico-pedagogică, în care se fac investigații psiho-pedagogice și clinice în mod dinamic pentru determinarea constelației personalității copilului și îndrumarea științifică către un tip de institut sau de clasă. Aceste centre funcționează sub îndrumarea Centrului național de investigare.

4. *Clase diferențiate* în cadrul școlilor generale și al liceelor. Clasele diferențiate vor avea și un scop preventiv și unul curativ. De aceea, ele sînt de mai multe tipuri :

— *clase de adaptare* pentru copiii care nu pot să se adapteze ritmului normal de școlarizare la începutul etapelor principale ale procesului de învățămînt ;

— *clase de perfecționare,* care înglobează elevi cu retard școlar de la 2 ani în sus și cu cauze organice ;

— *clase de recuperare școlară* pentru copii cu inteligență normală, dar cu capacitate redusă de asimilare și integrare școlară din cauze pasagere, nu permanente ;

— *clase de readaptare* pentru copiii care au fost supuși unui tratament medico-pedagogic în instituții curative medicale sau de reeducare și care necesită o perioadă de readaptare la regimul de viață școlară ;

— *clase specializate* pentru copii cu intelect normal, dar cu tulburări ale diverselor compartimente ale personalității : tulburări de comportare, tulburări de vorbire etc. ;

— *clase pentru copii excepționali*, care vor cuprinde copii cu activitate intelectuală peste limita normală, avînd nevoie de un alt ritm de școlarizare decît cei din clasele normale.

Acțiunea recuperatorie pentru copiii aflați deja în situația handicapaților intelectuali se va folosi după indicațiile instituției centrale care dirijează această acțiune de formare a unor tipuri de clase prevăzute la punctul 4. Organizarea acțiunii de depistare și diferențiere a copiilor cu handicap școlar va începe numai după ce se va elabora un sistem integral de investigare și diferențiere a potențialului intelectual al copilului și a tipurilor de instituții — școli, clase diferențiate integrate în rețeaua de învățămînt, sănătate și cultură.

Acțiunea de diferențiere după potențialul intelectual — surprins în conexiunile sale psiho-sociale — se poate efectua prin examinări complexe și prin stabilirea unui diagnostic al personalității în următoarele intervale :

a) *În cursul primului an de școlarizare.* Examinările succesive și crearea unor clase omogene simptomatologic, ca și combinarea metodelor de investigare cu procesul de învățămînt, permit stabilirea unui diagnostic al personalității dinamic și cu un mare grad de obiectivitate.

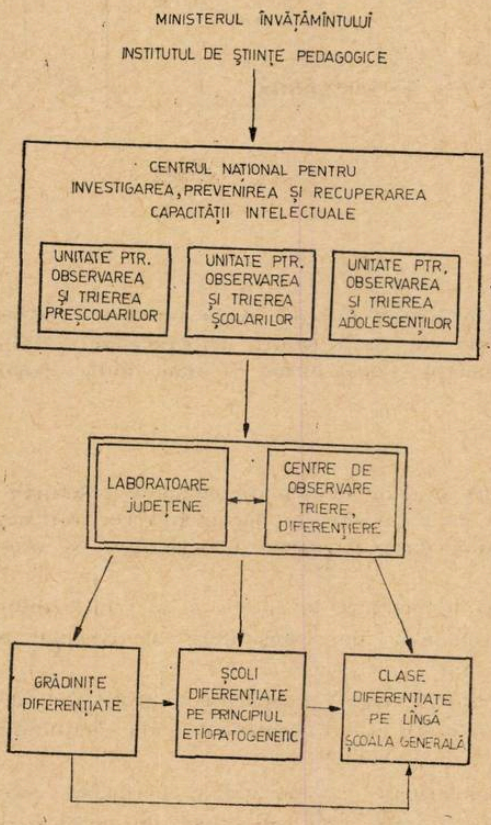


Fig. 2

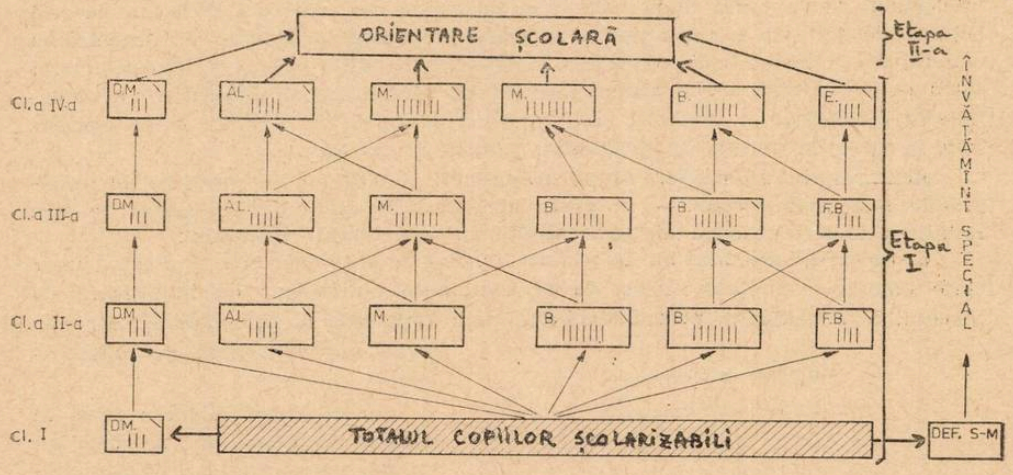
b) *În cursul clasei a IV-a, în vederea acțiunii de preorientare școlară pentru clasa a V-a.* Investigația la această vîrstă va cunoaște forme diferențiate și complexe, pentru a surprinde și aspectele temperamentale caracteriale și direcția intereselor și aptitudinilor.

c) *În cursul clasei a VII-a, în vederea unei orientări școlare* și pentru determinarea unui profil de personalitate mai precis, avînd în vedere închiderea ciclului de preadolescență și intrarea în adolescență.

d) *În cursul clasei a X-a sau a XII-a, pentru orientarea profesională.* Diferențierea elevilor după potențialul intelectual și aptitudini generale sau speciale trebuie să găsească organizate în cadrul sistemului de învățămînt : școli profesionale și licee de specialitate (acțiunea de diversificare a învățămîntului) ; clase de nivel sau aptitudini în școlile de cultură generală (vezi fig. 3) ; clase de recuperare intelectuală.

Diferențierea copiilor după potențialul intelectual în contextul intereselor și aptitudinilor constituie prima formă extrem de eficientă a orientării școlare și profesionale, închizîndu-se astfel circuitul procesului de integrare socio-profesională.

Reorganizarea colectivelor de clase printr-o sistemă științifică de diferențiere a copiilor în funcție de capacitatea lor adaptativă și integrativă face parte din



D.M. = Debilitate mintală
A.L. = Activitate lentă
M. = Mediocră
B. = Bună
F.B. = Foarte bună
E. = Excepțională
DEF. S-M. = Deficienți senzorio-motori

acțiunea de modernizare permanentă a învățămîntului. În etapa pe care o străbatem, această acțiune, care să imprime un grad sporit de eficiență social-economică învățămîntului, ar putea cunoaște două forme și mai multe etape în cadrul unui proces permanent.

Acțiuni auxiliare :

a. Elaborarea unor programe, planuri și manuale școlare adaptate potențialității intelectuale a grupelor diferențiate de copii. Aceste documente vor reflecta integral conținutul sistemei de învățămînt, dar sub forma unor sinteze și programe cu un mare grad de adresabilitate.

b. Introducerea mijloacelor moderne de învățare la clasele și la școlile diferențiate, pentru antrenarea tuturor canalelor de transmitere și recepție a informației.

c. Elaborarea unor metodici speciale pe tipul și specificul procesului de învățare al copiilor cu tulburări temporare sau permanente ale activității intelectuale.

d. Cuprinderea într-un sistem de instrucție și educație a părinților care au copii de vîrstă școlară, pentru determinarea unui alt nivel de cultură și informație științifică.

e. Comisia pentru educația permanentă este necesar să elaboreze un plan de informare și instrucție a adulților, care să micșoreze handicapul intelectual al părinților.

f. În universitățile și institutele de învățămînt superior ar fi util să se introducă discipline științifice adecvate formării unor cadre de specialitate în domeniul psihologiei aplicate, al psihopedagogiei speciale etc., iar în formația științifică a tuturor cadrelor didactice să existe o informare suficientă în problemele speciale ale școlii.

g. Conform planului de cercetare al sectorului de pedagogie specială din Institutul de cercetări pedagogice, în următorii 5 ani urmează să se experimenteze, într-un sector din Capitală și într-un sector dintr-un oraș din țară, un sistem integrat de prevenire a handicapului intelectual.

Etapele de realizare a acțiunii de prevenire și recuperare a handicapului școlar vor fi sincronizate cu etapele de modernizare și reorganizare a sistemului de învățămînt din țara noastră. Ele nu pot fi stabilite decît în concordanță cu prospecțiile forului de decizie care, încadrînd acțiunea noastră în acțiunea generală de modernizare, va determina modalitățile și etapele ei de realizare.

*
* *

Autorul acestui studiu este conștient de diversitatea, intensitatea și modalitățile de reacție ale cadrelor didactice. Sistema propusă este în fond una dintre soluțiile posibile, perfectibile și adaptabile altor viziuni susținute științific. Ceea ce ne interesează este acreditarea ideii de bază: *găsirea unor structuri și forme de învățămînt în care raportul între solicitarea intelectuală și potențialul intelectual integrant al copilului să tindă spre echilibru operațional.*

Studiul supraangajării educaționale

LIVIU V. FILIMON

În epoca actuală — caracterizată prin acumularea intensivă a informațiilor științifice, tehnicizarea producției și organizarea vieții sociale — soluționarea problemei formației umane este esențial legată de însușirea unui volum sporit de cunoștințe. Dar noi „nu putem cuprinde totul — spune prof. M. Malița — în spațiul limitat al memoriei umane nu intră un număr infinit de cunoștințe" [1]. Mai mult, ritmul dezvoltării științei și tehnicii nu corelează întru totul cu acela al proceselor psihice. Cultivarea însușirilor sufletești rămîne în urmă, datorită faptului că „mutațiile" ontogenetice sînt relativ mici, iar cele filogenetice se realizează treptat în cursul unui șir de generații. În consecință, procesele psihice au o limită a capacității ce trebuie cunoscută și respectată de educator (fiindcă ea nu poate fi depășită momentan în cadrul acțiunii educaționale ce se desfășoară). Cu alte cuvinte, ele sînt strict profilate ca însușiri (capacități) caracteristice speciei umane, perioadei de vîrstă, persoanei. Astfel, perfecționarea se va realiza numai în limitele programate de natura psiho-fizică, fixate de legile psihicului uman. Studiul eficienței învățămîntului s-a dezvoltat în ultimul timp și ca răspuns la tendința generală de supraîncărcare a planului (introducerea unor noi obiecte), a programei, a manualului etc. și, paralel cu aceasta, de prelungire a studiului individual *.

Așa cum se știe, educația (activitatea profesorului, lecția sa etc.) nu echivalează cu angajarea psiho-fizică a elevului. Uneori acesta învață mai mult decît îi dă educatorul („...În afară de clasă — spune R. Dottrens, referindu-se la dinamismul factorilor formației umane — profesor și elev învață în același fel ceea ce nu știu încă. Ascultă împreună același program radiodifuzat...") [2]. Alteori, elevul se sustrage de la sarcinile școlare (asistă neatent la lecție, vine la școală cu temele nescrise, le copiază de la colegi). Este necesar, deci, să evaluăm, la fiecare moment educațional, eficiența sa formațională, să verificăm dacă predarea (încărcarea) corelează suficient cu angajarea. (Aceasta presupune o temeinică pregătire psihologică, greu de realizat în condițiile actuale, cînd în liceu se studiază psihologia o oră pe săptămînă, într-un singur an, iar în institutele pedagogice două ore într-un singur trimestru).

Noi am subliniat în cadrul altei cercetări [3] că atitudinea opozantă, negativistă, față de învățătură este întîlnită frecvent la elevii supraîncărcați. Pornind de aici, am presupus că *supraangajarea constituie o cauză a insuccesului școlar*, observație care este și ipoteza studiului de față. Problema a fost analizată pînă acum mai mult de fiziologi, care au demonstrat că prelungirea învățării în condițiile unei debilități poate provoca surmenajul și chiar nevroza. Pedagogii și psihologii care au cercetat fenomenul învățării au analizat la rîndul lor mijloacele de acumulare temeinică a

[1] M. Malița, *Cronica anului 2000*, 1970, p. 31.

* În cadrul unui sondaj efectuat la clasa a X-a de la Liceul nr. 2 din Bacău, în ziua dinaintea tezei la matematică, am constatat că, în afara celor 6 ore de cursuri, elevele au studiat individual 3—6 h (63%); 6—9 h (31%); 9—10 h (4%).

[2] R. Dottrens, *A educa și instrui*, 1970, p. 12.

[3] Liviu Filimon, *Negativismul la copil*, 1967.

cunoștințelor și de evitare a oboselii. Supraangajarea, însă, nu a fost considerată o cauză a insuccesului școlar. Observațiile noastre asupra elevilor rămași în urmă la învățătură[4] ne-au demonstrat că, alături de opoziții deliberate (sub imperativul semnalelor negative ale oboselii, copilul este antrenat să se sustragă de la învățare), intervin reacții autonome, inconștiente, care diminuează capacitatea copilului de a acționa pozitiv (cînd percepția, memoria, atenția sînt supraangajate, ele participă minim la actul învățării).

Preocuparea prezintă o importanță deosebită pentru educație. Cînd elevul este supraangajat, el va învăța mai puțin decît ar fi putut dacă sarcinile (lecția, temele) ar fi fost individualizate, adaptate capacităților sale. La aceasta se adaugă și consecințele caracterului formativ al învățării. Activitatea diminuată se stabilizează prin repetare, profilînd însușirile psihicului. (În acest fel, formele angajării insuficiente se întrepătrund. Supraangajarea este concomitent și subangajare). În plus, însușirea parțială a cunoștințelor predate echivalează cu goluri în pregătire care, adesea, împiedică : înțelegerea problemelor importante tratate ; aplicarea în practică ; trecerea la un nou capitol etc.

Inițial, studiul supraangajării s-a bazat pe observațiile rezultate din anchetarea (examenul psihologic, pedagogic) copiilor cu negativism școlar. Discuțiile cu cadrele didactice și predarea gradată a lecției la clasele paralele * ne-au dat posibilitatea să constatăm că supraangajarea se manifestă cu necesitate în toate cazurile depășirii limitei capacității de lucru, iar evitarea ei presupune utilizarea unui program rațional, individualizat, de muncă.

În ultimul timp (1969—1970), ne-am orientat cercetarea asupra proceselor psihice supraangajate, încercînd să evaluăm gravitatea perturbării lor. În acest scop, am dat probe de memorie, percepție și atenție, la un număr de 253 elevi din clasele I—VI, de la mai multe școli din orașul Bacău.

Partea originală în aplicarea probelor a constat din caracterul lor gradat. Ebbinghaus și Binet au utilizat probe gradate în aprecierea „întinderii memoriei imediate". Noi am adoptat aplicarea lor la studiul supraangajării[5]. În cazul memorării, de exemplu, subiectul audia și scria pe hîrtie gradat, mai întîi un cuvînt (literă, propoziție, cifră), apoi două, trei, patru ș.a.m.d. În testul de atenție subiecții aveau de barat o literă (două, trei...) pe texte diferite, dar egale ca întindere și asemănătoare în privința conținutului. Momentul supraangajării a fost identificat din analiza curbei performanțelor.

Datele obținute în urma cercetării experimentale descrise mai sus au fost selecționate în vederea demonstrării caracterului legic al fenomenului supraangajării și a faptului că el tulbură activitatea proceselor psihice legate de învățare. Numărul relativ mic de cazuri (253 elevi) nu ne permite să facem evaluări cantitative certe asupra raportului dintre angajarea suficientă și insuficientă **, ci doar să semnalăm fenomenul ca atare.

Analiza datelor cuprinse în tabelele 1, 2, 3 ne arată că decalajul dintre angajarea suficientă (optimă) și supraangajarea este mai accentuat la memorarea

---

[4] Liviu Filimon și D. Grigoriu, *Probleme referitoare la asigurarea succesului la învățătură*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1964.

* La trei clase paralele s-a predat aceeași lecție diferențiat: la nivelul elevilor foarte buni, mijlocii și slabi. Lucrările de control ulterioare au demonstrat că elevii slabi învață mai bine cînd lecțiile predate cuprind un număr minim de informații și sînt adaptate capacității lor de înțelegere.

[5] Cf. Al. Roșca, Metodologie și tehnici experimentale în psihologie, 1971, p. 168.

** În prezent, desfășurăm cercetări în rîndul adulților din diferite sectoare de activitate. Rezultatele preliminare obținute ne-au convins că supraangajarea are un caracter general, se manifestă în toate formele de muncă, randamentul fiind diminuat cînd activitatea proceselor psihice depășește limita, încalcă legile psihicului. Astfel, reducerea duratei zilei de muncă în unele sectoare influențează pozitiv productivitatea, reducerea rebuturilor, evitarea greșelilor.

cifrelor (49%) decît la memorarea propoziţiilor (29%), cuvintelor (14%), literelor (26%) etc. Fenomenul poate fi explicat prin capacitatea minimă de asociere a cifrelor şi deci prin uşurinţa cu care ele sînt uitate cînd n-au fost repetate suficient (experimentul a constat din reproducerea materialului audiat o singură dată sau cel mult de două, trei ori). Cel mai mic decalaj (8%) s-a înregistrat la barajul literelor (testul de atenţie). Faptul se explică prin aceea că s-a permis subiecţilor să scrie pe foaia de hîrtie literele de barat. (Această ipoteză urmează să fie verificată ulterior, aplicînd un alt test de atenţie, motiv pentru care nu prezentăm tabelul cu rezultatele obţinute).

Date referitoare la memorarea cuvintelor

Tabelul nr. 1

Subiecţii	Nr.	Angajare suficientă (optimă)						Supraangajare (4, 5, 6 cuvinte)	Decalaj faţă de optimă (%)
		I	II	III	IV	V	VI		
Elevi cl. a IV-a	7	1	2	3	—	—	—	2,87	95
Elevi cl. a IV-a	12	1	2	3	4	—	—	3,37	84
Elevi cl. a IV-a	3	1	2	3	4	5	—	5,00	100
Elevi cl. a IV-a	1	1	2	3	4	5	6	4,00	66
Total :	23							15,24	345
Media :								3,81	86 (14)

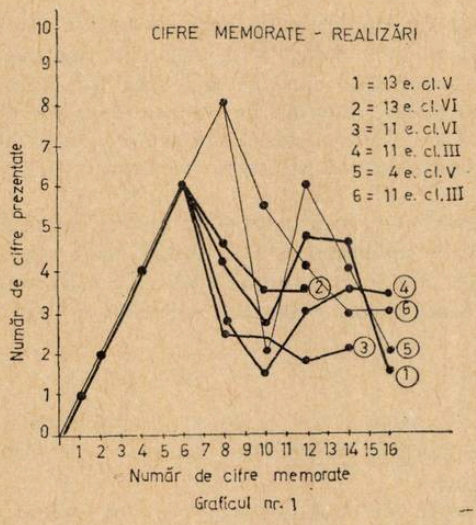
Pragul optim al memorării nu se diferenţiază în mod constant de la o vîrstă la alta. În cazul cifrelor, el este relativ egal sau chiar mai ridicat la şcolarii mici *. Din tabelul nr. 2 rezultă că elevii claselor a III-a au obţinut performanţe mai bune (11 cu şase cifre şi 11 cu 8 cifre) decît cei din clasa a V-a (13 cu şase cifre şi 4 cu opt cifre).

Date referitoare la memorarea cifrelor

Tabelul nr. 2

Subiecţii	Nr.	Angajări suficiente				Supraangajări			Decalaj faţă de optimă (%)			Total
		I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III	
Elevi cl. a V-a	13	2	4	6	—	4,44	2,30	4,76	74	38	79	
Elevi cl. a V-a	4	2	4	6	8	2,00	6,00	4,00	25	75	50	
Elevi cl. a VI-a	24	2	4	6	—	3,24	2,81	2,58	54	46	43	
Elevi cl. a III-a	11	2	4	6	—	2,72	1,61	3,09	45	26	51	
Elevi cl. a III-a	11	2	4	6	8	5,55	4,50	3,00	69	56	37	
Total :	63					17,95	17,22	17,43	2,67	241	260	768
Media :	—					3,59	3,44	3,48	0,53	48	52	51 (49)

* Aplicarea testului, gradat, la preşcolari ne-a dat posibilitatea să cunoaştem copii de 5—6 ani capabili să reproducă după prima audiţie 6—8 cifre.



Graficul nr. 1

La memorarea literelor, însă, o mare parte dintre elevii clasei I se situează pe un prag inferior (4 cu două litere și 4 cu 3 litere) față de cei din clasa a III-a și a IV-a (toți au memorat 4 sau 5 litere — vezi tabelul nr. 3). Examinarea mintală ulterioară a elevilor din clasa I care n-au reprodus după prima audiție 2—3 cifre a demonstrat că ei prezintă o ușoară întîrziere în dezvoltarea psihică. Acest fapt confirmă existența unui paralelism între dezvoltarea memoriei, percepția mulțimii și învățarea scriscititului sau a calculului mintal.

Decalajul de la o supraangajare la alta este mai puțin constant (progresiv) la probele care se întemeiază pe asocieri spontane puternice. De exemplu, propoziția „Vaca rage", care a provocat ilaritate în clasă în momentul lecturii, a fost reprodusă de toți copiii. (Pentru a evita astfel de situații și a studia legile memoriei, nu ale învățării, Ebbinghaus a utilizat metoda memorării silabelor și cuvintelor fără sens, fiind criticat pentru aceasta). Faptul că noi am utilizat, alături de memorarea cuvintelor, literelor, și metoda lecțiilor gradate dovedește că ne-am străduit să evităm situarea pe o poziție unilaterală.

Date referitoare la memorarea literelor

Tabelul nr. 3

Subiecții	Nr.	Angajări suficiente				Supraangajări (3,4,5,6 litere)	Decalaj față de opt mă (%)
		I	II	III	IV		
Elevi cl. a IV-a	15	2	3	4	—	2,40	60
Elevi cl. a IV-a	2	2	3	4	5	4,50	90
Elevi cl. a III-a	13	2	3	4	—	2.30	57
Elevi cl. I	36	2	3	4	—	2,16	54
Elevi cl. I	4	2	3	—	—	2,22	74
Elevi cl. I	4	2	—	—	—	0,72	36
Total :	74					14,40	371
Media :						2,40	62 (38)

Materialul ne-a condus la concluzia că atît optima (angajarea suficientă), cît și supraangajarea, cuprind valori relativ constante, posibil de determinat pentru fiecare proces psihic și categorie de cunoștințe. Relațiile, deci, între intensitatea, durata, ritmul activității fizice (nervoase, musculare, senzoriale, verbale etc.) și angajarea proceselor psihice pot fi exprimate cantitativ, asemănător legilor din celelalte domenii ale realității obiective. Totodată, aceasta implică obligația

din partea educatorului de a stabili pentru fiecare lecție și temă cunoștințe (sarcini) adecvate elevilor foarte buni, mijlocii și slabi. Soluțiile propuse sînt multiple. Bruner, de exemplu, cere „desființarea sistemului existent pe clase la unele obiecte, în special la matematici, împreună cu un program de îmbogățire a cursului la alte obiecte" [6]. Gh. Zapan ne arată necesitatea clasificării cunoștințelor în raport cu ponderea pe care o au și demonstrează legitatea raportului dintre ponderi [7].

Creșterea sarcinii (trecerea la o probă de grad superior) a fost urmată în toate cazurile de diminuarea capacității de memorare sau de distribuție a atenției. Subiecții care memoraseră integral cele 6 cifre prezentate auditiv sau vizual, raport cu ponderea pe care o au și demonstrează legitatea raportului dintre 8, 10 sau 12 cifre.

Concluzii

1) Supraangajarea se manifestă legic în legătură cu depășirea limitei capacității proceselor psihice, atît în cadrul memorării materialului cu sens sau fără sens, cît și al distribuției și volumului atenției.

2) Instalarea supraangajării este însoțită de tulburarea proceselor psihice, elevul memorează mai puțin, i se îngustează cîmpul atenției și precizia observației.

3) Creșterea volumului de sarcini (supraîncărcarea elevului), pozitivă pînă la pragul optim, devine un fapt negativ în cazurile de supraangajare. Elevul învață mai puțin decît poate (decalajul dintre angajarea suficientă și supraangajare este de cca. 30%), se obișnuiește să lucreze neatent, își antrenează minim procesele psihice, demobilizează.

4) Pînă la pragul suficienței, raportul dintre cunoștințele predate și cele asimilate este direct proporțional ; după depășirea pragului (supraangajare), raportul devine invers proporțional. (Cu cît „încarci" mai mult, cu atît rezultatele sînt mai slabe, în sensul că un volum sporit din cunoștințele predate rămîne neasimilat).

5) Supraangajarea constituie o cauză a insuccesului școlar. Combaterea rămînerii în urmă la învățătură, în astfel de cazuri, beneficiază de o metodică specială (reducerea volumului de sarcini etc.), fapt ce demonstrează importanța studierii fenomenului supraangajării în condițiile concrete ale fiecărui obiect de învățămînt și categorie de muncă.

[6] J. S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, 1970, p. 39.
[7] Gh. Zapan, *Ponderile evenimentelor preferențiale în pedagogie și psihologie*, „Revista de pedagogie", 11/1970.

Structura învățămîntului ajutător pentru copiii debili mintali

GHEORGHE RADU
cercetător la Institutul de științe pedagogice

Deficiența mintală ca stare de nedezvoltare psihică (intelectuală) datorată anumitor afecțiuni cerebrale reprezintă una din principalele cauze ale neintegrării sociale — școlare, profesionale și familiare. Frecvența sa în populația infantilă este apreciată la 2% — 3% (vezi bibliografia citată, 7 și 9) *, iar cercetările efectuate în diferite țări evidențiază tendința actuală de creștere a acestui procent (2, 11).

Pe plan internațional, interesul major pentru studiul problemelor complexe pe care le generează deficiența mintală s-a concretizat în înființarea „Asociației internaționale pentru studiul științific al deficienței mintale" (IASSMD), asociație care, în decurs de numai zece ani, a reușit să organizeze două congrese — la Montpellier în 1967 și Varșovia în 1970 — și alte cîteva manifestări științifice internaționale (Londra, 1960 ; Viena, 1961 etc.) cu o largă participare a specialiștilor din diferite ramuri ale medicinii, psihologiei, sociologiei, pedagogiei etc.

În țara noastră, unde învățămîntul obligator de zece ani și activitatea productivă desfășurată la nivelul celor mai înalte cuceriri ale științei și tehnicii presupun un intens efort de pregătire și un ridicat nivel intelectual, recuperarea complexă și, mai ales, integrarea în activitatea productivă a deficienților mintali constituie o problemă de mare importanță socială.

Nu dispunem în prezent de date exacte referitoare la numărul copiilor deficienți mintali din țara noastră. Dacă admitem însă că cel puțin 1% din numărul total al copiilor sînt deficienți în grad de debilitate mintală evidentă, ajungem la concluzia că circa 30—35 000 de copii au nevoie de un învățămînt desfășurat în condiții speciale, iar pentru școlarizarea lor este necesară creșterea rețelei de școli ajutătoare la aproximativ 100—120 de unități (socotite la 250—300 de elevi fiecare) față de numai circa 60 unități în prezent **.

Considerăm că aceste cifre nu sînt de loc exagerate. Dimpotrivă, ele ne apar la limita minimă, dacă le comparăm, de pildă, cu situația din R. D. Germană, țară socialistă cu o populație școlară apropiată de cea a țării noastre și cu

* Menționăm că aici nu intră și cazurile de copii cu „intelect de limită" sau cu tulburări de comportament, care, neintegrîndu-se în activitatea școlară obișnuită, sînt adesea confundați cu deficienții mintali și sînt recomandați în mod eronat pentru școlarizare în învățămîntul ajutător.

** Raportînd aceste propuneri la datele procentuale amintite, adică la faptul că 2—3% din populația infantilă ar fi reprezentată de copii debili mintal, rezultă că mai mult de jumătate din copiii respectivi vor putea fi cuprinși în cele 100—120 școli ajutătoare. După părerea noastră, însă, aceștia sînt copii cu debilitate mintală pentru care, pe bună dreptate, au fost propuse alte măsuri de recuperare, eventual în cadrul sistemului de clase diferențiate, organizate chiar pe lîngă școlile de masă. Propunerile respective sînt cuprinse în studiul *Sistemul de prevenire și recuperare a handicapului intelectual la copii din școala generală*, prezentat de către dr. C. Păunescu la simpozionul pe probleme ale handicapului intelectual, organizat de Institutul de științe pedagogice în luna decembrie 1970.

un învățămînt aflat la un nivel asemănător de cultură generală. În anul 1964, în această țară existau 432 școli ajutătoare cu durata de opt ani, cuprinzînd 48 707 elevi, șase școli profesionale speciale și 146 secții profesionale pe lîngă școlile ajutătoare (5). În același an, în R. S. Cehoslovacă existau 220 de unități speciale — școli ajutătoare cu durata de nouă ani și școli de meserii cu durata de 2—3 ani (4), iar în R. P. Ungară existau 90 de școli ajutătoare și 250 clase speciale pe lîngă școlile de masă (1).

Dezvoltarea rețelei de instituții speciale pînă la nivelul cuprinderii tuturor copiilor cu debilitate mintală evidentă în învățămîntul ajutător este o problemă strîns legată de realizarea principiului obligativității învățămîntului pentru toți copiii de vîrstă școlară. Ea se află, de aceea, în atenția forurilor competente din țara noastră și, fără îndoială, va fi rezolvată integral în următorii ani, printr-o eșalonare rațională a efortului material pe care-l presupune (clădiri, dotare școlară obișnuită și specială, asistență terapeutică și pedagogică multilaterală etc.).

Dar, o dată cu dezvoltarea rețelei de instituții speciale pentru deficienți mintali, este necesară și diversificarea ei, precum sînt necesare anumite măsuri menite să asigure perfecționarea continuă, modernizarea învățămîntului ajutător. Unul din considerentele de bază care ne determină să afirmăm că în prezent sînt necesare măsuri de îmbunătățire și modernizare a învățămîntului ajutător din țara noastră îl reprezintă randamentul școlar nesatisfăcător al unui însemnat procent de elevi care formează astăzi efectivul școlilor ajutătoare. Astfel, urmărind rezultatele la învățătură ale unor elevi (peste 600) din clasele I, III, V, și VII din zece școli ajutătoare (cinci din capitală și cinci din alte localități), am constatat că între 25% și 40% din numărul total al elevilor cercetați nu-și însușesc temeinic cunoștințele prevăzute în programele actuale de învățămînt (tabelul nr. 1).

Situația la învățătură a unor elevi din școala ajutătoare
(reflectată în sistemul obișnuit de notare)

Tabelul nr. 1

Numărul școlilor ajutătoare în care a fost efectuat sondajul	Clase		Număr de elevi	Procentul elevilor care au obținut rezultate	
	Nivel de predare	Nr.		satisfăcătoare	nesatisfăcătoare
10 (5 din capitală, 5 din alte localități)	I	12	160	60%	40%
	II	12	160	73%	27%
	V	12	155	68%	32%
	VII	12	156	75%	25%

Probabil acest fenomen se datorește într-o anumită măsură supraîncărcării programelor respective cu o serie de date inutile, uneori cu cerințe care depășesc capacitatea intelectuală a debilului mintal. După părerea noastră, nu aceasta este însă motivul principal, ci lipsa de omogenitate a colectivelor de elevi din școlile ajutătoare, care determină imposibilitatea adaptării activităților instructiv-educative la marea varietate de particularități ale elevilor din fiecare clasă.

Putem vorbi, în primul rînd, despre o lipsă de omogenitate în ceea ce privește structura defectului la elevii din școala ajutătoare. Astfel, din totalul celor 631 de elevi la care ne-am referit mai sus, 77, adică 11%, prezintă o debilitate mintală accentuată (confirmată de comisia de diagnostic și triere) sau tulbu-

rări asociate, ca hipoacuzie, pareze, grave tulburări de vorbire etc. Pe clase, procentul acestor elevi este în descreștere, de la 16% în clasa I, la 8% în clasa a VII-a, dar la toate nivelele randamentul lor școlar este extrem de redus (tabelul nr. 2).

Situația la învățătură a elevilor cu debilitate mintală accentuată și cu tulburări asociate

Tabelul nr. 2

Clasa	Elevi cercetați	din care elevi cu debilit. mint. accentuată și tulb. asociate	dintre aceștia, dețin rezultate	
			satisfăcătoare	nesatisfăcătoare
I	160	25 (16 %)	8 (32 %)	17 (68 %)
III	160	20 (13 %)	7 (35 %)	13 (65 %)
V	155	19 (12 %)	5 (26 %)	14 (74 %)
VII	156	13 (8 %)	4 (30 %)	9 (70 %)

O și mai accentuată lipsă de omogenitate constatăm în școlile ajutătoare în legătură cu vîrsta elevilor. Astfel, în toate clasele, dar mai ales în clasele mici ale școlii ajutătoare, sînt prezenți elevi cuprinși între limite de vîrstă neașteptat de îndepărtate (tabelul nr. 3).

Repartiția elevilor luați în cercetare pe vîrste și clase
(situația numerică)

Tabelul nr 3

Vîrsta / Clasa	8 ani	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Total
I	17	53	50	25	12	2	—	1	—	—	—	—	160
III	—	1	9	39	44	36	27	3	1	—	—	—	160
V	—	—	—	—	7	43	43	38	17	7	—	—	155
VII	—	—	—	—	—	—	8	48	50	43	3	2	156

Analizînd acest tabel, constatăm totuși că majoritatea absolută a elevilor din fiecare clasă se grupează pe distanța a trei ani, cuprinsă între 9—10—11 ani la clasa I, 11—13 ani la clasa a III-a, 13—15 ani la clasa a V-a și 15—17 ani la clasa a VII-a.

Raportînd rezultatele obținute la învățătură de către elevii cuprinși în cercetarea noastră la vîrsta acestor elevi, observăm că tocmai la nivelul vîrstelor medii marea majoritate obțin rezultate satisfăcătoare, în timp ce cu cît ne îndepărtăm spre vîrstele extreme procentul celor cu astfel de rezultate scade, lucru deosebit de evident mai ales la clasele mici (tabelul nr. 4).

Spre exemplu, în timp ce peste 60% din elevii clasei I, cuprinși între 9 și 11 ani, au obținut la învățătură rezultate pozitive, procentul celor care în aceeași clasă I au obținut rezultate asemănătoare la vîrsta de 8 ani, respectiv la 12 și 13 ani, este sub 50%. Ne explicăm aceste diferențe de randament prin caracterul mai accentuat al deficienței la vîrstele extreme. Un copil de 7—8 ani

Rezultatele la învățătură, pe vîrste, obținute de elevii claselor I și III

Tabelul nr. 4

Vîrsta / Clasa	8 ani	9	10	11	12	13	14	15	
I	47%	60%	60%	76%	50%	33%	—	—	
III	—	0%	78%	87%	84%	73%	52%	50%	

poate ajunge în școala ajutătoare fără a fi trecut prin școala de masă numai dacă prezintă abateri evidente de la starea normală, care permit celor din jur să-l identifice ca deficient mai de timpuriu. De asemenea, un copil care pînă la 12—13 ani nu poate depăși nivelul clasei I este — fără îndoială — un copil cu un ritm foarte lent de dezvoltare, specific formelor mai grave de deficiență mintală.

Același lucru îl putem afirma și despre copiii care depășesc cu mult media de vîrstă la clasele mai mari ale școlii ajutătoare. Este adevărat că, mai ales în cazul acestora din urmă, întîrzierea mare în ceea ce privește școlarizarea se poate datora și altor cauze, printre care pe primul loc se situează menținerea unor copii debili mintali un timp prea îndelungat în școala de masă, pentru „a mai încerca" sau pur și simplu pentru faptul că rețeaua școlilor ajutătoare, cu toată dezvoltarea accelerată din ultimul deceniu, n-a ajuns încă în măsură să cuprindă la timpul oportun și să școlarizeze în condiții speciale pe toți acei copii care, datorită deficienței mintale, nu fac față învățămîntului de masă (inclusiv claselor de recuperare).

Indiferent însă de motivul care determină prezența în clasele școlii ajutătoare a unor elevi depășiți ca vîrstă, a unor elevi cu debilitate mintală accentuată, chiar cu imbecilitate, sau a unor elevi cu tulburări asociate, această prezență determină o asemenea lipsă de omogenitate a colectivelor de elevi care impietează grav asupra posibilităților de desfășurare normală a activităților instructiv-educativ-corecționale. Datorită acestui fapt, omogenizarea colectivelor de elevi în școala ajutătoare reprezintă în etapa actuală o sarcină hotărîtoare, de rezolvarea căreia depinde nemijlocit ridicarea eficienței învățămîntului ajutător, lucru menționat de altfel permanent în lucrările de specialitate apărute în ultimii ani (5, 10). Măsurile de omogenizare reprezintă în etapa actuală factorul prim al acțiunii de modernizare a învățămîntului ajutător.

Printre aceste măsuri, după părerea noastră, pe prim plan se impun :

1. lărgirea rețelei de instituții speciale pentru deficienți mintali ;

2. diversificarea și perfecționarea structurii organizatorice a învățămîntului ajutător ;

3. îmbunătățirea sistemului actual de stabilire a diagnosticului și de selecție a copiilor deficienți.

Ne vom referi pe scurt la fiecare dintre aceste măsuri :

1. Lărgirea rețelei de instituții speciale pentru debili mintali pînă la nivelul satisfacerii necesităților minime presupune, așa după cum spuneam mai sus, cel puțin dublarea numărului actual de școli ajutătoare. Este necesar însă ca această acțiune să cuprindă întreaga țară uniform, scop în care fiecare județ și fiecare oraș mai mare ar trebui să-și organizeze propriile școli ajutătoare. Consi-

derăm că organizarea pe teritoriul fiecărui județ a unei școli ajutătoare de băieți și a unei școli ajutătoare de fete reprezintă primul pas ce trebuie făcut neapărat, dacă ne propunem să realizăm cuprinderea relativ completă și uniformă a debililor mintali în instituții speciale. Menționăm că, datorită anumitor probleme organizatorice și mai ales educative deosebite, nu sîntem adepții școlilor ajutătoare mixte.

Referindu-ne la necesitățile lărgirii rețelei de instituții speciale pentru deficienți mintali, trebuie să arătăm că în unele țări ca Franța, R. S. F. Iugoslavia, R. P. Bulgaria ș.a., pe lîngă sistemul școlarizării debililor mintali în cadrul unor instituții separate, se mai practică și școlarizarea lor în clase speciale, organizate pe lîngă școlile de masă. Acest sistem nu ni se pare avantajos, deoarece la nivelul unor clase răzlețe, împrăștiate prin diferite școli de masă, nu se poate asigura în condiții optime unitatea muncii educative, nu se poate realiza o bună înzestrare cu materiale didactice speciale, cu manuale speciale și mai ales cu cabinete de corectare, cu ateliere de muncă și ergoterapie etc. De altfel, experiența unor țări ca R. D. Germană, unde clasele speciale pentru debili mintali s-au desființat (5) și R. P. Ungară, unde aceste clase sînt transformate treptat în școli ajutătoare (1), ne întărește convingerea că soluția organizării pe lîngă școala de masă a unor astfel de clase pentru debili mintali (deci nu a claselor de recuperare pentru copii cu handicap școlar temporar) reprezintă o soluție de moment, în fond, o soluție de compromis.

2. În ceea ce privește diversificarea și perfecționarea rețelei de instituții speciale pentru deficienți mintali, precizăm că ar fi necesare :

a) organizarea rețelei de grădinițe speciale ajutătoare pentru acei copii cu debilitate mintală evidentă, la care este posibilă stabilirea diagnosticului încă la vîrsta de 4—6 ani ;

b) introducerea clasei pregătitoare ca obligatorie pentru toți copiii debili mintali în vîrstă de 7—8 ani care n-au urmat grădinița specială și nici n-au frecventat măcar un an școala de masă ;

c) înființarea pe lîngă unele școli ajutătoare a „secțiilor B", pentru copii cu debilitate mintală ajunși la o vîrstă ce depășește o anumită limită, precum și a „secției speciale" pentru copiii cu maladia Down și pentru copiii cu tulburări asociate ; aceste secții vor reprezenta fiecare un ciclu de școlarizare de patru ani, după care absolvenții respectivi vor fi dirijați spre școlile profesionale speciale, categoriile II și III, spre instituțiile de ocrotire și muncă-protejată sau vor fi cedați familiei pentru îngrijire și munci gospodărești ;

d) îmbunătățirea sistemului actual de profesionalizare a debilului mintal, căutînd noi sectoare de pregătire pentru muncă, inclusiv în domeniul agriculturii, al activităților gospodărești și de deservire publică. Considerăm că, paralel cu actualele școli profesionale speciale din sistemul Ministerului Muncii, s-ar putea încerca organizarea, pe lîngă școlile ajutătoare, a unor secții profesionale cu durata de 1—2 ani, promovînd în același timp ucenicia și sistemul de calificare la locul de muncă, cu scopul de plasament selectiv. Printr-o astfel de măsură ciclul complet de școlarizare a debilului mintal s-ar putea limita la 10—11 ani, incluzînd aici și durata pregătirii pentru muncă, ceea ce ar reprezenta o însemnată economie de timp și de fonduri față de situația actuală, cînd ciclul complet de școlarizare, inclusiv pregătirea profesională, are o durată de 12—13 ani.

În anexă, prezentăm proiectul unui sistem îmbunătățit de organizare a instituțiilor speciale pentru deficienți mintali, în care sînt concretizate propunerile de mai sus.

3. Referitor la stabilirea diagnosticului și la selecția copiilor deficienți mintali, menționăm că atît în țară la noi, cît și în alte țări, există o puternică preocupare pentru îmbunătățirea sistemului, pentru perfecționarea metodelor utilizate. Este demn de remarcat că, în acest domeniu, în care timp îndelungat a avut loc un adevărat antagonism de păreri, în prezent se produce o anumită apropiere a punctelor de vedere, ce se concretizează în recunoașterea necesității de a imprima, indiferent de metodele concrete prin care se realizează selecția, un caracter de sistem, de desfășurare pe etape a procesului de stabilire a diagnosticului diferențial. Modul concret de organizare a selecției copiilor deficienți este deosebit în diferite țări. De pildă, în Uniunea Sovietică, în R. D. Germană sau în R. P. Bulgaria selecția intră chiar de la început în atribuțiile școlii ajutătoare însăși, în cadrul căreia funcționează „comisii de diagnostic". În alte țări, de pildă în Ungaria, Iugoslavia, Cehoslovacia ca de altfel și la noi, comisiile de diagnostic sînt organizate de obicei în rețeaua medico-sanitară, la nivelul comunelor, orașelor, județelor.

Indiferent însă de modul organizării și de metodele întrebuințate, selecția trebuie concepută ca un proces ce se desfășoară pe etape, stabilirea diagnosticului diferențial neputînd fi socotită încheiată în momentul înscrierii copilului în școala specială. „Selecției interne" la nivelul fiecărei școli i se cuvine, de aceea, o atenție deosebită (6, 10).

Deși pentru organizarea, chiar de la început în școlile ajutătoare, a unor clase relativ omogene, o mare importanță o are diagnosticul stabilit inițial, hotărîtoare pentru omogenizarea definitivă a colectivelor de elevi este tocmai această selecție internă, pe baza stabilirii și studierii sistematice a copiilor în procesul instructiv-educativ, în procesul activităților practice. În perspectiva acestei idei, procesul de cunoaștere psiho-pedagogică a elevilor debili mintali ne apare ca o sarcină permanentă și de mare importanță pentru toate cadrele care își desfășoară activitatea în școlile ajutătoare.

În ceea ce privește modul de organizare și desfășurare a activităților didactice în instituțiile speciale, considerăm că este necesară o mai bună adaptare de fond a acestor activități la specificul dezvoltării psihice a debilului mintal, deoarece în prezent școala ajutătoare constituie în mare măsură o copie a sistemului de învățămînt din primele clase ale școlii de masă (10), căruia i s-au adus o serie de adaptări de structură și de organizare : număr mai mic de elevi în clasă, eșalonarea predării aceluiași material pe o durată mai lungă de timp, prelungirea pauzelor între activități, introducerea orelor speciale de corectare a tulburărilor de vorbire și a defectelor fizice etc.

Pentru ca adaptarea activităților școlare la particularitățile dezvoltării psihice a debilului mintal să se poată realiza și în ceea ce privește conținutul lor, în etapa actuală este necesar să se elaboreze o tipologie proprie și o metodică specială a desfășurării activităților didactico-educative în învățămîntul ajutător, să se formuleze cerințele folosirii, în condițiile muncii cu debilul mintal, a mijloacelor audio-vizuale, a manualelor programate (proprii), a mașinilor de învățat și a altor mijloace moderne și să se găsească soluții concrete de aplicare în practică a următoarelor principii :

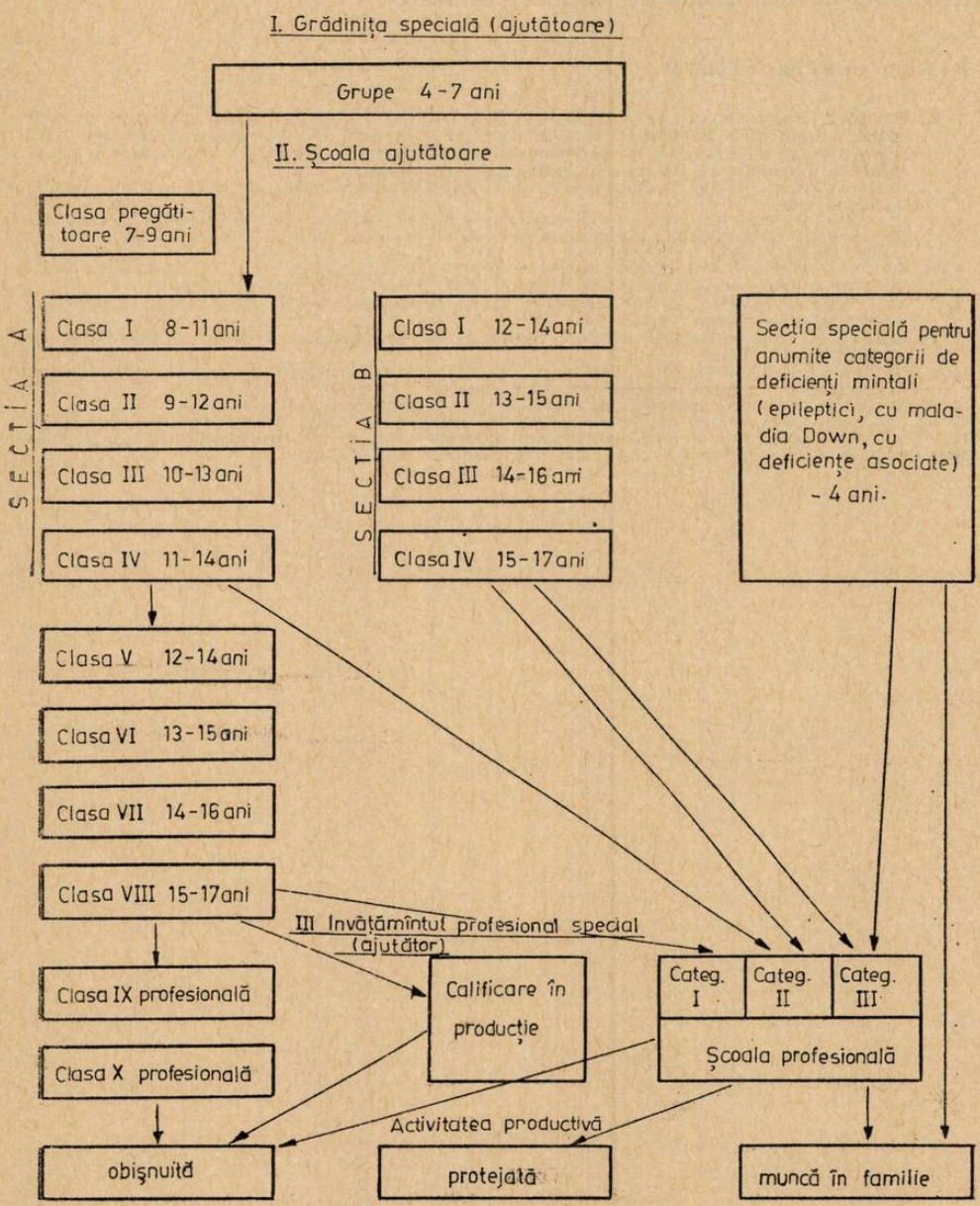
— direcționarea corecțional-compensatorie a întregii munci școlare cu debilul mintal (4) ;

— orientarea intuitiv-practică a învățămîntului ajutător, la toate obiectele de învățămînt și în toate clasele ;

Anexa 6

PROIECT

SCHEMA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI AJUTĂTOR



— accentuarea individualizării activităților instructiv-educative în școala ajutătoare, adaptarea acestor activități la capacitatea de efort a fiecărui elev și la ritmul individual de lucru.

Fără îndoială că, în perspectiva ideilor de mai sus, actualele planuri de învățămînt pentru școlile ajutătoare, programele analitice și manualele speciale trebuie supuse unei amănunțite analize și revizuiri.

Bibliografia citată

1. E. Bödör, *Probleme ale selecției instruirii și educației copiilor înapoiați mintal în Ungaria*, „Școlî dlea umstvenno otstalîh detei za rubejom", Ed. Prosveșcenie, Moskva, 1966.
2. D. Damaschin, *Orientări și perspective în învățămîntul special și în cercetarea științifică în defectologie*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1970.
3. A. I. Diacikov, (red.) *Osnovî obuceniia i vospitaniia anomalnîh detei*, Ed. Prosveșcenie, Moskva, 1965.
4. V. Ganio, V. Predmerski, *Dezvoltarea școlilor speciale pentru copiii înapoiați mintal în R. S. Cehoslovacă*, „Școlî dlea umstvenno otstalîh detei za rubejom", Ed. Prosveșcenie, Moskva, 1966.
5. H. Hlave. *Educarea și instruirea copiilor slab dezvoltați mintal în R. D. Germană*, „Școlî dlea umstvenno otstalîh detei za rubejom", Ed. Prosveșcenie, Moskva, 1966.
6. T. Kulksar, *Selecția, factor hotărîtor al omogenizării claselor din școlile ajutătoare*, „Caiet de defectologie" nr. 2/1969.
7. P. Oleron, *L'éducation des enfants physiquement handicapés*, Presses Universitaires de France, Paris, 1966.
8. C. Pufan, *Dezvoltarea învățămîntului special și a cercetării științifice în domeniul defectologiei*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1964.
9. M. Roșca, *Psihologia deficienților mintali*, E.D.P., București, 1967.
10. M. Roșca, *Cine trebuie să fie elev al școlii ajutătoare*, „Caiet de defectologie" nr. 1/1969.
11. T. A. Vlasova, *Ob obucenii umstvenno otstalîh detei v zarubejnîh stranah*, „Școlî dlea umstvenno otstalîh detei za rubejom", Ed. Prosveșcenie, Moskva, 1966.

Un nou model al şcolii de cultură generală

— Integrarea tineretului, principiu organizatoric de bază în învăţămînt —

Prof. univ. dr. N. APOSTOLESCU
membru al Academiei de Ştiinţe Sociale şi Politice a R. S. România

Proces social amplu şi complex, organizat şi sistematic, orientat spre scopuri specific determinate, învăţămîntul a fost valorificat de experienţa de veacuri ca cea mai eficientă cale de pregătire a omului pentru viaţă, pentru cerinţele pe care condiţiile de existenţă ale societăţii i le pune acestuia pe diferitele trepte ale dezvoltării ei. Prin intermediul cunoştinţelor, concepţiilor, convingerilor, sentimentelor, priceperilor, deprinderilor etc., ca modalităţi de reflectare în conştiinţă — în cadrul sistemului de discipline care se predau în şcoală — a variatelor aspecte şi componente ale realităţii, a diversităţii esenţelor care definesc obiectele şi fenomenele acesteia, învăţămîntul înarmează pe om, în primul rînd pe treptele formării lui, pînă la maturitate, cu date cognitive în continuă creştere şi aprofundare asupra realităţii. În strînsă legătură cu acestea, omul îşi însuşeşte şi un sistem de forţe motivaţionale şi un registru de capacităţi şi de forme operaţionale — intelectuale şi motorii — cu care acţionează asupra realităţii, în vederea stăpînirii şi supunerii ei propriilor lui interese şi necesităţi, intereselor şi necesităţilor obiective ale existenţei sociale în ansamblu. Acest al doilea aspect, deşi funcţional condiţionat de primul, este mai important decît acesta, mai caracteristic pentru esenţa fiinţei umane, pentru condiţiile realizării acestei esenţe. Filozofii — arată Marx în teza a 11-a asupra lui Feuerbach — s-au limitat să interpreteze realitatea ; problema este însă a o schimba. Şi tocmai practica acestei transformări a naturii, a realităţii — munca în diferitele ei aspecte — este cea în procesul căreia se realizează ca atare esenţa autentică a omului ca fiinţă socială specifică.

Căile de reflectare a realităţii şi căile de supunere şi transformare a ei, ca aspecte conexe ale procesului de învăţămînt, dezvăluie o semnificaţie profundă, cu caracter legic a acestui proces : funcţia de *integrare* a omului, pe căile respective, în complexul variat al realităţii, ca modalităţi inerente fundamentale a însăşi existenţei şi dezvoltării lui. În ultima analiză, esenţa procesului de învăţămînt o constituie astfel caracterul lui integrativ, pătrunderea tot mai adîncă a omului în realitate prin cunoaşterea legilor ei şi însuşirea căilor şi mijloacelor de transformare a acestei realităţi, pe linia fără oprire a progresului material şi spiritual al societăţii şi al omului însuşi, ca demiurg al acestui progres. Numai din îmbinarea strînsă a celor două aspecte — reflectare şi transformare — rezultă sensul plenar al noţiunii de integrare, aplicată ca atribut fundamental al procesului de învăţămînt. Dacă omul, aşa cum l-a definit Marx, este, sub un anumit aspect esenţial, „o totalitate de relaţii sociale", iar educaţia este activitatea specifică de realizare în condiţii adecvate a esenţei lui ca fiinţă socială, este de la sine înţeles

că învățămîntul, ca forma cea mai organizată a educației are în această realizare — în fond un proces de integrare — rolul de factor prin excelență predominant.

În studiul său *Problemele integrării sociale a tineretului în România*[1], Miron Constantinescu, arătînd că aceste probleme „preocupă de mulți ani partidul, organele de stat și cercurile științifice din țara noastră", își axează expunerea pe învățămînt, considerîndu-l dintr-o multitudine de puncte de vedere, care converg spre ideea priorității lui în procesul integrării tineretului. Desigur, nu este vorba de învățămînt ca o cale de integrare socială nemijlocită, ci de una mijlocită, în sensul că învățămîntul integrează tineretul în întreaga existență, în întreaga realitate, în toate componentele ei — inclusiv natura și căile de transformare a acesteia — pe care le însumează și le valorifică apoi în integrarea socială propriu-zisă, cînd fostul elev devine factor activ într-unul sau altul din domeniile producției sociale.

Scoaterea în evidență a acestui caracter nu are — după părerea noastră — numai semnificația gnoseologică, de cunoaștere mai aprofundată a procesului respectiv, ci și una metodologică, deosebit de importantă : orientarea în însăși organizarea procesului de învățămînt, în crearea condițiilor speciale și de ansamblu care să-i asigure acestuia propria funcționalitate la un nivel de eficiență cît mai ridicat. Accepțiunea modernă, dată învățămîntului ca *subsistem* al sistemului — total societate, subliniază în mod deosebit de pregnant această semnificație.

În cele ce urmează vom folosi caracterul integrativ al învățămîntului ca principiu metodologic de bază în rezolvarea unor probleme privind învățămîntul de cultură generală în special. E vorba, în fond, de elaborarea unui *nou model* al acestui învățămînt.

*
* *

Este știut că peste tot se manifestă astăzi, sub influența profundă și multilaterală a uriașei revoluții științifice și tehnice ce se desfășoară în lume și a unor factori sociali și politici speciali, o febrilă activitate de revizuire a sistemelor de organizare a învățămîntului, ca și a conținutului și sistemului de lucru din școli, de reașezare a lor în conformitate cu cerințe noi. Sistemele de organizare în care s-au concretizat în această perioadă concepțiile asupra învățămîntului sînt deosebit de variate — chiar dacă apar și foarte interesante și deosebit de instructive elemente comune — în funcție de condițiile de viață din diferitele țări, de trecutul istoric și de specificul aspirațiilor și tendințelor de dezvoltare respective.

În ce privește țara noastră, ea dispune astăzi de un sistem de învățămînt care, elaborat pe baza sarcinilor trasate de Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român și a Directivelor aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968 și cu consultarea cadrelor didactice și a maselor largi populare, o situează alături de țările cele mai înaintate din lume din acest punct de vedere. Prelungirea la 10 ani a învățămîntului obligatoriu cu începerea școlarității de la vîrsta de 6 ani, relațiile acestuia cu învățămîntul profesional și tehnic, precum și cu liceele de cultură generală, reprofilarea instituțiilor de învățămînt superior și racordarea lor la durata școlii medii în ansamblu, principiile moderne care orientează conținutul și metodologia procesului de învățămînt la toate nivelurile etc. — acestea pe baza îmbinării creatoare a tradițiilor progresiste ale

[1] În volumul *Integrarea socială a tineretului — Cercetări sociologice contemporane*, Ed. științifică, București, 1969, p. 7—31.

învățămîntului românesc cu experiența înaintată pe plan mondial, în lumina învățăturii marxist-leniniste și cu aplicare la particularitățile societății noastre în stadiul actual și de perspectivă al construirii orînduirii socialiste — dau învățămîntului din țara noastră caracterul unei opere științifice de mare valoare, care face cinste colectivelor participante la elaborarea sistemului și demonstrează și în acest domeniu spiritul creator al poporului nostru.

După cum se știe însă, forurile de resort din țara noastră desfășoară actualmente o vie activitate pe linia continuei îmbunătățiri, a unei autentice modernizări a învățămîntului. Ritmul rapid al dezvoltării societății în toate compartimentele și mai ales în domeniul forțelor de producție, ca și practica — deși de scurt timp — a aplicării noii legi și cerințele de ordin prospectiv ale cercetărilor pedagogice, ridică probleme deosebit de importante, a căror rezolvare se impune cu necesitate. Între aceste probleme menționăm :

— intensificarea căilor de legare a teoriei cu practica în procesul de învățămînt, de educare la tineret a atitudinii pozitive față de munca productivă, de pregătire psihologică și practică pentru muncă ;

— luarea de măsuri pentru a reduce și mai mult supraîncărcarea de care suferă încă învățămîntul nostru ;

— aprofundarea caracterului formativ al procesului de învățămînt printr-o organizare adecvată a conținutului și prin aplicarea procedeelor și strategiei moderne în sistemul metodologic al școlii ;

— asigurarea condițiilor suficiente și necesare pentru depistarea și dezvoltarea, în procesul de învățămînt, a intereselor și aptitudinilor elevilor, conform cerințelor de justă orientare școlară și profesională a acestora.

Toate aceste probleme răspund de fapt sarcinilor și directivelor fundamentale prevăzute în documentele de partid și de stat privitoare la învățămînt. Se pare însă că aceste probleme nu și-au găsit încă rezolvarea cea mai corespunzătoare, că sistemul nostru de învățămînt nu reflectă prin toate elementele lui și în toată adîncimea legitățile obiective inedite care stau la baza documentelor menționate. Comanda socială reprezentată de sarcinile și directivele respective are, în condițiile actuale și de perspectivă caracter vital și, ca atare, ea se cere îndeplinită cu fermitate și consecvență.

Oricît de lăudabilă ar fi orientarea în masă a tineretului nostru spre învățămîntul superior, totuși aceasta nu trebuie să însemneze fuga de munca productivă, care este onorabilă la orice nivel s-ar desfășura ea. Trebuie combătută prin măsuri adecvate, prin însuși conținutul și metodologia școlară, mentalitatea că oricine face o școală de cultură generală trebuie neapărat să intre în învățămîntul superior și să se înlocuiască această mentalitate cu concepția că pentru orice profesie se cere, în condițiile actuale ale tehnicii de producție, un nivel superior de instrucție, de cultură în general. Într-o anchetă efectuată anul trecut la trei licee dintr-o localitate din Banat s-a putut constata, în legătură cu problema de mai sus, că din totalul de 230 de elevi din clasa a XII-a 191 și-au manifestat intenția de a urma o facultate, 24 o școală tehnică, numai 8 s-au exprimat pentru angajarea într-un serviciu, iar 7 nu au dat nici un răspuns. La întrebarea unde le place să lucreze mai mult — în clasă, în laborator sau în atelierul de lucrări practice — 121 elevi au răspuns că în clasă, 84 că în laborator, numai 6 în atelier, iar 19 nu au dat nici un răspuns. *

* Cercetarea întreprinsă de Romeo Poenaru, asistent la catedra de pedagogie-psihologie a Universității din Timișoara.

Afluxul mare către învățământul superior ar fi un lucru foarte pozitiv, dacă el ar fi întru totul justificat. Lucrurile nu stau însă așa. La concursul de admitere din iulie trecut de la Universitatea din Timișoara, la o serie de facultăți mai mult de jumătate dintre candidați au obținut la lucrările scrise medii de la 1 la 4 — limita de admitere fiind 5 — la una din facultăți 49 de candidați din cei 283 înscriși obținînd nota 1 (unu).

Situația nu poate să nu dea de gîndit și să nu impună măsuri care să privească schimbări în structura și orientarea învățământului, în sensul întăririi rolului practicii în sistemul de pregătire a tineretului. În cuvîntarea ținută cu ocazia deschiderii anului universitar la 1 octombrie 1970, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, spunea : „O problemă căreia partidul și statul îi acordă o atenție deosebită este aceea a legării mai strînse a învățămîntului cu practica, cu viața". Și mai departe : „... avem în această privință o serie de rezultate, dar ele nu ne pot satisface ; ceea ce am făcut constituie, de fapt, numai începutul. Mai avem încă un drum lung de parcurs..." [2].

Măsura luată de Ministerul Învățămîntului în cadrul școlii de cultură generală prin introducerea ca obiect de învățămînt a „pregătirii tehnico-practice" constituie o cale importantă în acest sens. Ea se cere însă mai precis orientată, după o logică internă proprie și asigurată sub raportul condițiilor obiective și al formelor organizatorice de realizare în mod corespunzător.

Documentele de partid prevăd sarcini exprese și pentru eliminarea supraîncărcării în procesul de învățămînt. În Directivele Plenarei C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968 se spune : „... introducerea unor discipline și capitole noi să nu ducă la supraîncărcarea elevilor". Aceasta, prin „eșalonarea judicioasă a materiei de învățămînt pe clase, eliminarea repetărilor în studiul unor discipline sau a unor capitole, precum și a amănuntelor nesemnificative, punîndu-se accentul pe selecționarea și prezentarea sintetică a cunoștințelor fundamentale. În acest scop se va îmbunătăți actualul sistem de repartizare a materiei de învățămînt pe ani de studiu, în așa fel ca o parte din disciplinele care se predau în școala generală să nu se mai reia în clasele IX—XII, iar unele teme sau capitole predate la anumite obiecte să nu se repete la altele". [3]

Cu toate încercările susținute făcute de Ministerul Învățămîntului, aceste prevederi nu au fost însă realizate în măsura corespunzătoare.

Se știe că se reiau în continuare în licee o serie de discipline — istoria, geografia, științele naturale — care au fost predate în clasele V—VIII. Programa de istoria României pentru clasa a IV-a, la lecția *Cucerirea independenței de stat a României*, prevăzută pentru o singură oră, are următorul conținut :

— lupta maselor populare pentru eliberarea de sub jugul turcesc ;

— proclamarea independenței de stat a României — 9 mai 1877 ;

— desfășurarea războiului ruso-româno-turc, eroismul soldaților români în luptele de la Plevna, Rahova, Smîrdan ;

— importanța independenței de stat.

[2] „Scînteia", anul XL, nr. 8564 din 2 oct. 1970.

[3] *Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, Ed. politică, 1968, p. 28—29.

Structura programei de istoria antică propusă pentru clasa a V-a cuprinde peste 160 de noțiuni în legătură cu cronologia, viața economică, organizarea socială, lupta de clasă, viața politică și culturală în sclavagism [4].

În manualul de zoologie de I. C. Voiculescu pentru clasa a X-a sînt trecute 14 specii de coleoptere, 12 specii de lepidoptere, 17 specii de teleosteni etc.

Cu privire la îmbunătățirea sistemului de predare în școli, la orientarea în spirit formativ a procesului de învățămînt, s-au făcut, fără îndoială, progrese însemnate pe baza instrucțiunilor Ministerului Învățămîntului și a reorganizării sistemului de perfecționare a personalului didactic, ca și pe baza intensificării cercetărilor științifice în acest domeniu.

Trebuie să recunoaștem însă că ne găsim încă în faza de însușire a terminologiei referitoare la modernizarea învățămîntului — instruire programată, modelare, algoritmizare, problematizarea etc. Folosirea efectivă a acestor achiziții ale științei contemporane în procesul de învățămînt, cu toate eforturile lăudabile depuse de organele de resort, înaintează încet.

Același lucru și în ce privește depistarea și dezvoltarea intereselor și înclinațiilor aptitudinale ale elevilor. Cu toate măsurile deosebit de laborioase luate pentru crearea instrumentelor științifice de lucru și pentru formarea cadrelor de specialitate necesare ducerii la îndeplinire a acestei importante sarcini — pusă de necesitatea valorificării raționale a potențialului creator de care dispune poporul nostru — lucrurile sînt numai la început. După părerea noastră, ele conțin mult element formal și, atîta timp cît nu sînt date condiții organizatorice adecvate ale procesului de învățămînt însuși pentru apariția și formarea aptitudinilor elevilor în mod firesc și concludent, ele nici nu vor putea da rezultatele scontate.

La cele arătate trebuie să adăugăm că nu sînt rezolvate în mod satisfăcător o serie de alte probleme ca de exemplu problema concursurilor de admitere în licee, examenul de bacalaureat, admiterea în învățămîntul superior etc. în care elementul aleator și hazardul — ca să mă limitez la acestea — joacă încă un rol care în nici un caz nu servește învățămîntul.

Se pune în mod legitim întrebarea : de unde provin aceste neajunsuri și dificultăți care în fapt împiedică actuala lege a învățămîntului nostru să dezvăluie și să valorifice în toată amploarea lor posibilitățile ce derivă din marile idei și principii care-i stau la bază și din arhitectonica originală și impunătoare a sistemului nostru de învățămînt ? Însemnează că există undeva, în însăși structura învățămîntului, anumite elemente, o verigă nepotrivită, plasată într-o poziție cheie, care deranjează buna funcționare a întregului angrenaj și generează consecințele semnalate. Altfel nu se explică lucrurile. Se impune cu necesitate decelarea acestei verigi și înlăturarea ei, creîndu-se astfel condiții pentru funcționarea normală a sistemului, pentru declanșarea forțelor motrice care să-i dea întreaga vigoare și eficiență.

Ipoteza pe care o formulăm este că această verigă — cauza fundamentală, după părerea noastră, a aspectelor semnalate — o constituie o anumită *contradicție* care și-a făcut loc în structura învățămîntului nostru de cultură generală. Această contradicție constă din introducerea în cadrul acestei structuri *a două niveluri* ale școlii generale și obligatorii :

[4] Constantin Dinu, Rea-Silvia Bărbuleanu. *Modalități de abordare a problemei formării noțiunilor de istorie*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1970, p. 44, 45, 46.

a) clasele I—VIII ca ciclu de învățămînt încheiat sub raportul conținutului și care constituie de fapt adevărata școală de cultură generală (și obligatorie) pentru întreaga masă a tineretului;

b) școala de 10 ani, obținută prin prelungirea celei dintîi cu clasele a IX-a și a X-a și care nu este decît *parțial* obligatorie și generală, dat fiind faptul că numai o parte dintre absolvenții clasei a VIII-a merg în clasele a IX-a și a X-a, restul orientîndu-se spre principalul tip de școală, liceele teoretice și cele de specialitate. Acest fapt, în aparență profund motivat — asigurarea unei culturi cît mai largi și a unei pregătiri cît mai temeinice pentru elevii cu aptitudini deosebite care, intrați prin concurs în licee, vor putea ulterior să se ridice la niveluri de calificare cît mai înalte pe linia producției materiale și a culturii naționale — creează dificultăți care împiedică traducerea în realitate a unora dintre cele mai importante prevederi ale legii referitoare tocmai la realizarea modernizării, la ridicarea eficienței multilaterale a procesului de învățămînt.

În primul rînd, generează supraîncărcarea, concentrînd numeroase obiecte de învățămînt în clasele I—VIII — socotite ciclu încheiat — și împiedică totodată aplicarea prevederii din Directive menționată mai sus, ca „o parte din disciplinele care se predau în școala generală (cl. V—VIII — n.n.) să nu se mai reia în clasele IX—XII". Nu este de conceput ca la științele naturale, istoria universală, geografia continentelor — care în lumina prevederii de mai sus nu ar mai trebui să se predea în liceu — elevii să rămînă numai cu cunoștințele însușite în clasele V—VIII. De aci imposibilitatea în fapt a respectării acestei prevederi. Nu se poate, pe de altă parte, realiza îmbinarea mai judicioasă a distribuției concentrice cu cea liniară a materiilor de studiu în planul de învățămînt, printr-o structurare și eșalonare a lor în spiritul directivelor, în sensul de a se da celei liniare ponderea cerută de logica internă a științei și de orientarea în spirit formativ a procesului de învățămînt, făcîndu-se loc mai larg formelor de muncă independentă a elevilor. De asemenea, nu se pot crea condițiile unui proces de suficientă durată necesară formării și conturării mai ferme a intereselor și aptitudinilor elevilor — pînă la clasa a VIII-a acest lucru nu este practic posibil în măsura obiectiv necesară — ceea ce face ca orientarea școlară după această clasă să fie de multe ori cu totul relativă, cu multe eșecuri pe parcurs.

În același fel, nu se creează suficiente condiții pentru formarea la elevi a unor deprinderi practice mai precis fixate pe anumite direcții, care să contribuie în mod mai pregnant la educarea atitudinii pozitive față de munca productivă și, ca atare, să constituie baza subiectivă și obiectivă necesară orientării de mai tîrziu în raport cu direcțiile respective.

Clasele terminale (IX—X) ale școlii de 10 ani devin de fapt un „apendice" al școlii de 8 ani, resimțindu-se de un caracter minor, fără un profil precis și fără o finalitate mobilizatoare, cu atît mai mult cu cît aceste clase sînt constituite din elevi care în mare parte vin cu stigmatul insuccesului la admiterea în liceu, respectiv cu un anumit complex de inferioritate — sau numai cu gîndul de a le părăsi cît mai curînd fie pentru a încerca din nou intrarea în liceu, fie pentru a se angaja pe diferite căi în producție.

În același timp, clasele finale ale școlii de 10 ani reprezintă de fapt un *paralelism* notoriu cu clasele corespunzătoare de la liceu (teoretice și de specialitate), cu consecințe pe care le considerăm deosebit de dăunătoare sub raportul poziției de principiu în relația dintre învățămîntul de cultură generală și cel de calificare profesională în general, cel dintîi trebuind să preceadă la un nivel cît

mai ridicat și în mod consecvent pe cel de-al doilea, sub raportul utilizării unei perioade importante din viața elevilor, al bazei materiale, al cadrelor didactice etc. — deci inclusiv sub raport financiar.

În aceste condiții, nici *diversificarea*, ca sarcină deosebit de importantă trasată în documentele de partid, nu poate fi realizată în mod corespunzător, diminuîndu-se eficiența ei sub aspectul formării personalității elevilor și sub acela al valorificării potențialului aptitudinal al fiecăruia, în funcție de varietatea largă a registrului comenzii sociale.

Amintim în legătură cu acest aspect și dificultățile pe care le prezintă mult discutata problemă a secțiilor liceului de cultură generală: numărul lor, din care an să înceapă, dacă admiterea să se facă global sau diferențiat etc., ca și celelalte probleme semnalate în legătură cu diferitele concursuri și examene.

Rezultă, credem, cu toată claritatea, confirmarea, prin considerațiile făcute aici, a ipotezei noastre cu privire la veriga generatoare a deficiențelor și dificultăților analizate mai sus. Concluzia care se desprinde cu necesitate este *eliminarea pragului pe care-l reprezintă actualmente clasa a VIII-a* — prin care se menține ca ciclu încheiat fosta școală generală și obligatorie de 8 ani — și *ridicarea acestui prag la nivelul clasei a X-a*, școala de 10 ani devenind astfel unica și adevărata școală generală și obligatorie pentru întreaga masă a poporului. Ca urmare, *reducerea* duratei liceului de cultură generală la 2 ani și a liceelor de specialitate la 3 ani, ambele ulterioare și în continuarea școlii de 10 ani.

Această măsură pune școala de 10 ani — poate cea mai importantă creație a noii legi a învățămîntului nostru — în adevăratele ei drepturi și funcțiuni. Nu se modifică, prin această măsură, nimic din cadrul general al legii. Durata școlii de cultură generală rămîne aceeași, de 12 ani, cu simpla deosebire că primele două clase ale liceelor teoretice sînt incluse în școala de 10 ani. Celelalte două clase — a XI-a și a XII-a, respectiv anii I—II — devin clasele propriuzise ale liceului, funcționînd pe compartimente diferențiate (secții) — atîtea cîte vor fi necesare — în raport cu direcțiile de calificare superioară, îndeosebi pe linia științei și culturii, cerută de societatea noastră în plină dezvoltare și corespunzătare aptitudinilor elevilor. Pe parcursul școlii de 10 ani acestea vor avea suficient timp de afirmare și conturare și totodată, de conștientizare a lor pentru elevii înșiși. Psihologul american Donald E. Super, împreună cu alții, apreciază vîrsta de 16—17 ani ca fiind cea în care se conturează mai stabil interesele tinerilor. [5]

Același lucru și în ce privește liceele de specialitate. Reduse la 3 ani, acestea nu pierd nimic din durata lor actuală — dimpotrivă, unele cîștigă — devin echivalente secțiilor de la liceele teoretice, elevii lor avînd o puternică bază de cultură generală, pentru ca, în cadrul liceului respectiv, să-și realizeze în bune condițiuni profilul de specialitate a cărui alegere se face mult mai obiectiv decît în condițiile actuale, cînd alegerea are loc cu 2 ani mai devreme, după clasa a VIII-a.

Dacă raportăm înfățișarea pe care o ia școala de cultură generală prin modificările propuse aici la fiecare din deficiențele existente în prezent și pe care le-am relevat mai sus, constatăm că toate acestea își pot găsi în cadrul formulei prezentate rezolvarea corespunzătoare. Se creează condiții pentru lărgirea cadrului de pregătire practică a elevilor, de reducere a supraîncărcării, de eliminare a paralelismelor, de o mai rațională eșalonare a obiectelor de învățămînt și rea-

[5] *La psychologie des intérêts*, P.U.F., Paris, 1964.

lizare a diversificării, de rezolvare a problemelor puse de admiterea în liceu, de bacalaureat și de admiterea în învățămîntul superior etc.

Adoptarea modificării propuse aici poate să întîmpine obiecții privitoare la posibilitatea realizării în aceste condiții a culturii generale în proporțiile pe care le conferă liceul teoretic de 4 ani și a pregătirii de profil echivalentă cu cea care se realizează în liceele de specialitate. Nu trebuie însă să se piardă din vedere, în această privință că sistemul propus de noi elimină, ca o cerință obiectivă, realizarea prin „adăugire" a școlii de 10 ani, înlocuind-o — cum este firesc și realmente operant — cu realizarea ei prin „restructurare", atît sub aspectul conținutului, cît și sub aspectul metodologic.

Același lucru și pentru conținutul și aspectul metodologic al liceului teoretic și al celor de specialitate. În cadrul acestei restructurări se vor putea crea condiții deosebit de propice pentru cultura generală și pentru cea de specialitate, realizate mai profund și mai temeinic decît în sistemul precedent, mai puternic axate pe particularitățile aptitudinale ale elevilor și pe principiul formativ al învățămîntului în general.

Eliminînd contradicția dezvăluită mai sus și obținînd noul aspect al învățămîntului de cultură generală, nu omitem să subliniem valoarea în sine a principiului care a generat această contradicție : *valorificarea tradițiilor progresiste ale învățămîntului nostru*, mai ales în ceea ce privește liceul. Socotim însă că, oricît de valoroasă ar fi fost la timpul său concepția lui Spiru Haret asupra structurii școlii de cultură generală — școală care nu era însă generală și obligatorie decît numai la nivelul claselor elementare —, ea nu-și mai poate păstra întreaga valabilitate astăzi, cînd școala noastră generală și obligatorie s-a ridicat la 10 ani. Am tot respectul pentru liceul românesc, care a dat țării o mare parte din floarea intelectualității noastre actuale. Nu pot să nu observ că a-l menține așa cum a fost înseamnă să închidem cu bună știință căile de dezvoltare în continuare prin forme noi a învățămîntului nostru, să limităm valorificarea resurselor creatoare care subsistă în conținutul legic al documentelor de partid privitoare la învățămînt. Trebuie de asemenea să avem în vedere faptul că în multe țări înaintate s-a depășit structura tradițională a organizării învățămîntului, ajungîndu-se la tipuri de școală în care liceul este înglobat în școala generală prelungită, total sau în cea mai mare parte. În Anglia („Public School") și în S.U.A. (Combinatul „Junior-Senior"), după ciclul elementar de 5—6 ani urmează școala secundară de 5, respectiv de 6 ani, ca școală de cultură generală completă. În R.D.G. liceul este redus la 2 ani, (altfel decît în concepția noastră), iar în Norvegia, Japonia ș.a., la 3 ani.

Desigur structura propusă de noi în cadrul considerațiilor de mai sus, pentru școala de cultură generală, nu poate — pentru a fi realmente științifică și operantă — să fie rezultatul unilateral al unor deducții, oricît de logice și întemeiate ar fi acestea. Această structură trebuie să rezulte, în același timp, ca o necesitate obiectivă, dintr-un principiu fundamental al procesului de învățămînt, principiu care, emanînd din esența acestui proces și antrenînd întregul rezervor al posibilităților lui, să opereze inductiv în elaborarea structurii respective. Și acest principiu este, după părerea noastră, cel enunțat la începutul acestui studiu : considerarea procesului de învățămînt *ca proces social specific de integrare activă și creatoare a tineretului în ansamblul realității.*

(În numărul viitor al revistei vom publica partea a II-a a acestui studiu.)

Pas — secvență — unitate de informație

EUGEN NOVICICOV

Noțiunea de „pas" și de dimensiune a acestuia a început să se contureze o dată cu pozițiile teoretice ale promotorilor programării liniare cu răspunsuri construite. Astfel, analizînd procesul învățării și referindu-se la formarea comportamentului, Skinner menționează : „Întregul proces al trecerii de la necunoaștere la cunoaștere, în orice domeniu, trebuie divizat într-un mare număr de „pași" mici, iar întărirea pentru oricare dintre ei trebuie să fie orientată spre însușirea pasului respectiv". Și mai departe : „Făcînd fiecare pas extrem de mic putem mări la maximum frecvența întăririlor ; prin aceasta reducem la minimum consecințele negative posibile ale eventualelor greșeli".[1]

Evident, Skinner a ajuns la această concluzie în urma unor numeroase cercetări experimentale. Și el nu este singurul specialist care susține această teză, conform căreia *însușirea unui material va fi realizată cu un maximum de eficiență dacă elevul va avansa în acest proces cu pași atît de mici, încît probabilitatea neînsușirii la fiecare pas să fie extrem de mică.* Homme și Glaser[2] au studiat modul în care dimensiunea pasului influențează numărul greșelilor și trăinicia cunoștințelor. Variind într-o programă de matematică numărul secvențelor (30 ; 40 ; 51 și 67), ei au constatat că numărul greșelilor este cu atît mai mic, cu cît scade și dimensiunea pasului (cu cît mai multe secvențe are programa) ; o dată cu aceasta crește și temeinicia cunoștințelor. Referindu-se la această cercetare, Carr[3] menționează : „Este evident că dimensiunea medie a pasului este cu atît mai mică, cu cît mai mare este numărul pașilor". Edward Fry[4] examinează cîțiva factori ce ar putea determina dimensiunea pasului și anume :

— *lungimea secvenței în cuvinte.* O unitate de măsură obiectivă a dimensiunii unui pas ar putea fi lungimea. De fapt, așa-numitele programe cu „pas mic" au teze destul de scurte ca lungime a cuvintelor în comparație cu alte programe ce nu pretind a avea „pași mici".

Într-o programă liniară tipică preferința este pentru teze scurte, compuse din 1—2 propoziții. Acest lucru se face pentru că scopul programării este de a scinda materialul de studiu în mici unități ce pot fi recompensate separat cînd sînt completate în mod reușit. În afară de aceasta, o programă trebuie să permită relevarea în mod precis a locului care prezintă dificultăți ; or, aceasta nu se poate realiza dacă secvența este prea mare.

Probabil că nu poate fi fixată lungimea optimă pentru o secvență în funcție de numărul de cuvinte sau propoziții, deoarece prea multe condiții influențează o astfel de apreciere. Din programele existente, *se constată o tendință netă către utilizarea tezelor cu o lungime de aproximativ două propoziții.* Această lungime permite ca o propoziție să servească la prezentarea materialului nou, iar cea de-a doua să solicite răspunsul elevului.

— lungimea tezei *în timp de studiu.* Altă unitate de măsură obiectivă a dimensiunii unui pas este intervalul de timp necesar elevului *pentru a răspunde* la această secvență ;

— *număr de răspunsuri.* Numărul real de răspunsuri cerut din partea elevului poate fi un alt criteriu foarte clar pentru determinarea dimensiunii pasului. Secvențele care îi solicită elevului două sau trei răspunsuri trebuie considerate mai mari decît secvențele care necesită un singur răspuns ;

— *lungimea răspunsului.* Lungimea unui răspuns poate varia considerabil

[1] B. F. Skinner, *The Science of Learning and the Art of Teaching*, „Harvard Educational Review", 1954 (24), nr. 2, p. 94.

[2] L. Homme, R. Glaser, *Relationship between the Programmed Textbook and Teaching Machines*, Paper presented at Conference on Teaching Machines, Univ. of Penns., 1958.

[3] W. J. Carr, *Self-instructional Devices : A Review of Current Concepts.* W.D.C. Technical Report 59-503/1959.

[4] E. B. Fry, *Teaching Machines and Programmed Instruction*, Mc. Graw Hill (N.Y.), 1963.

de la o singură literă sau cifră, la o propoziție sau chiar la un paragraf. Există, deci, o rațiune pentru a afirma că o teză ce necesită ca răspuns o singură literă este o teză cu pas mai mic decît alta care solicită un răspuns de o frază ;

— *conținutul de idei.* Acesta este alt factor implicat în dimensiunea pasului. Un exemplu : este o mare diferență în conținutul ideațional între copierea unui termen și alegerea unui cuvînt care rimează cu alt cuvînt.

Programatorul trebuie, de asemenea, să aibă în vedere efectul pe care diferite *tipuri de conținut* al secvenței îl vor avea asupra *intervalului de timp* pe care elevul trebuie să-l consume pentru a completa răspunsul la temă. Dacă secvențele de recapitulare sau cele folosite pentru a-l introduce, a-l orienta pe elev într-o temă cer puțin timp de acțiune, în schimb secvențele-diagnostic, secvențele de sinteză sau cele de rezumare, care îl obligă pe elev să grupeze sau să sistematizeze diferite date, precum și secvențele care pretind ca elevul să stabilească un raport între o teză nouă și materialul învățat anterior, toate acestea necesită un interval de timp mult mai mare pentru formularea răspunsului ;

— *repetarea.* Alt factor al dimensiunii secvenței este cel al repetării sau al „densității ideilor". De exemplu, Coulson și Silberman au încercat să transforme programul cu pas mic a lui Holland și Skinner într-un program cu pas mare, prin simpla eliminare a aproximativ jumătate din numărul de secvențe. Majoritatea secvențelor omise au fost acelea care cereau repetarea unei idei sau reafirmarea a ceva ce fusese deja prezentat ;

— *probabilitatea erorii.* Programele cu pas mic sînt în genere acelea care au un procentaj de erori foarte mic. Programele cu un mare procentaj de erori nu au pasul mic. Totuși, proporția de erori poate fi redusă prin folosirea de aluzii și sugerări ale răspunsului.

Din cele prezentate mai sus rezultă că nu există încă un consens în definirea acestei noțiuni. Uneori, „pasul" este identificat cu *gradul de dificultate,* alteori cu *secvența* (sau determinat direct de lungimea ei) ; în fine, el este echivalat cu *unitatea informațională.* În acest ultim caz el se discută în raport cu cantitatea de informații pe care o poate reține elevul în memoria imediată, operativă. Aici se precizează că volumul optim al informației — avînd în vedere dependența procesului de prelucrare a acesteia de mecanismele memoriei operative — este de cca 160 biți. Lucrînd cu un text — și considerînd că informația purtată de o literă este de cca 2 biți — se ajunge la concluzia că o secvență nu trebuie să aibă mai mult de 6—7 rînduri. Adăugînd la aceasta și sporul pe care îl oferă relațiile suprasegmentale de sens, s-ar putea ajunge la 10—15 rînduri. Un calcul similar se poate face luînd ca unitate nu litera, ci cuvîntul. Deși aceste calcule sînt interesante și uneori utile, totuși ni se pare că folosirea instrumentajului propriu teoriei informației „clasice" nu este adecvată situației noastre. Într-o secvență putem avea elemente arhicunoscute pentru respectivii elevi (redate și cu multe cuvinte). Făcînd un calcul aidoma celui de mai sus, am putea ajunge la niște concluzii cu privire la dificultatea pasului (implicit a dimensiunii lui) în flagrantă contradicție cu realitatea. Aceasta ne arată că *pentru calculul informației didactice este necesară o unitate de măsură proprie,* a cărei realizare este încă o problemă de viitor.

Revenind la discuția „pasului" și secvenței, considerăm că se impune diferențierea lor prin *apartenența la domenii diferite :* „pasul" este o noțiune din domeniul *psihologiei învățării,* în timp ce secvența — ca mod de organizare a materialului programei — este o noțiune din *metodica programării.* Pe scurt „pasul" ar avea următoarele elemente caracteristice :

a — reprezintă un element de un anumit *grad de dificultate ;*

b — *poate fi încadrat în una sau mai multe secvențe ;*

c — poate presupune *una sau mai multe sarcini* de lucru (și deci operații făcute de elev).

În acest fel mărimea „pasului" este determinată atît de conținutul materiei programate, cît și de *poziția pe care se postează programatorul în ceea ce privește procesul învățării.*

În același timp, *secvența,* reprezentînd o categorie metodică, se caracterizează prin următoarele :

a — reprezintă *o unitate formală* de lucru în cadrul programei ;

b — poate cuprinde atît informația nouă (de conținut), cît și sarcina de lucru sau

c — poate cuprinde numai indicații privind sarcina de lucru.

Observăm că și informațiile cuprinse într-o secvență oarecare pot fi de două categorii : a) informații cu privire la *conținutul* materiei programate și b) informații (indicații) privind *sarcina de lucru* — operațiile pe care trebuie să le facă elevul. Din *acest punct de vedere* se poate, într-adevăr, afirma că o secvență nu trebuie să fie vidă de informații, afirmație greșit înțeleasă de unii specialiști care considerau drept informații numai ceea ce se referea direct la conținutul materiei, nu și la sarcina de lucru.

Acceptarea celor de mai sus ar însemna că *materia de programat poate fi divizată* (facem abstracție de modul de *structurare* a materiei care constituie o problemă aparte) *în pași mai mici sau mai mari de diferite grade de dificultate, iar fiecare pas* (sau doză de materie) *poate fi redactat în una sau mai multe secvențe, respectînd tehnologia programării.*

Colocviul pentru gradul II

HOREA BANEA
lector I.C.P.P.D. — Filiala Brașov

Desigur, după experiența unui singur colocviu pentru obținerea gradului II, desfășurat după noile instrucțiuni, nu se pot trage concluzii generale. Totuși, se constată o deosebire între susținerea răspunsului la partea de specialitate față de metodica predării obiectului. În cazul la care ne referim — matematica — răspunsul (bun !) angajează o serie de definiții, enunțuri de teoreme, unele demonstrații sau justificări, exemplificări, grafice etc., fiind susceptibil a fi apreciat atît de candidat, cît și de examinator, într-un mod destul de obiectiv și de precis. Atît calitățile, cît și deficiențele răspunsului pot fi raportate la logica științei respective, iar subiectivitatea se referă mai mult la cantitatea de material care trebuie expusă sau demonstrată, la unele legături colaterale ale subiectului expus. Exagerînd într-o oarecare măsură, se poate spune că un răspuns ideal la subiectul de specialitate este impersonal, este reproducerea (conștientă desigur) a unor lucruri stabilite și consacrate de știință. Comentariile personale pe care un profesor le poate face în cazul programei de matematică pentru gradul II nu pot depăși sesizările asupra unor deosebiri de denumiri sau de definiții din materialul bibliografic *. De altfel, această parte a colocviului de gradul II este un examen în genul multora pe care candidatul le-a promovat ca student și nu ne propunem aici să-l analizăm mai amănunțit.

Metodica predării obiectului de specialitate este însă chiar „specialitatea" profesorului. Considerăm că nu e de loc riscantă afirmația că așa cum în celelalte domenii de activitate (medicină, inginerie) un anumit număr de ani de practică, însușirea unei experiențe materializate prin promovarea unor examene, concursuri, avansarea pe anumite posturi, conferă titlul și renumele de „specialist", tot așa colocviul de gradul II trebuie să confirme ceea ce numim „măiestria pedagogică" a candidatului, să ateste faptul că este un specialist în *predarea* obiectului. Este de la sine înțeles că o condiție indispensabilă este cunoașterea obiectului (de aici marele rol al primei părți a colocviului), dar aceasta nu este suficientă. Este drept că se afirmă deseori că un bun „matematician" (în sensul profesorului de liceu care cunoaște el însuși „multă" matematică) este și bun profesor și că deseori se și întîmplă așa, dar nu atît datorită implicației, ci datorită faptului că e „bun"

* Un exemplu, printre altele. În celebrul tratat Bourbaki (algebră, structuri algebrice, p. 23, ed. rusă) monoidul este definit ca o mulțime înzestrată cu o lege de compoziție internă asociativă, pe cînd în *Introducere în algebră* de Gh. Galbură, p. 131, i se acordă această denumire numai dacă are și element unitate.

și ca pedagog. Dar, se știe că se întîmplă și invers. O anumită tradiție care, din fericire, tinde să dispară a pus deseori în falsă opoziție aceste calități.

Realitatea arată însă că interesul depus, chiar de cei direct vizați — profesori — pentru metodica obiectului este minim. Majoritatea (poate generalizarea este pripită) apelează la „bunul simț", la experiența proprie, la rutină (înțeleasă chiar în sensul pozitiv, dacă e posibil acest lucru), atît în munca de la clasă, cît și, mai ales, la expunerea ideilor. Justificările sînt mai ales „a posteriori", fiind privit totul prin prisma rezultatului și a unor statistici neconcludente. „Procedez bine făcînd 100—200 de probleme, pentru că elevii mei au obținut atîtea premii la olimpiadă", „Procedez bine explicînd cutare lucru, fiindcă toți au înțeles ; fapt pe care l-am verificat printr-o lucrare scrisă". Iată unele justificări care răzbat implicit dintr-o serie de răspunsuri. Ce este greșit în cele două exemple de mai sus ? s-ar putea ivi întrebarea. La prima situație este de discutat dacă cu 10—20 de probleme bine alese nu se realiza același rezultat, pe lîngă luarea în considerație și a altor factori care duc la succesele școlare, iar în al doilea caz nu este suficient ca „toți" să priceapă, pe de o parte, iar, pe de altă parte elevii mai pricep și datorită lor, nu numai profesorului, datorită extraordinarei elasticități a capacităților intelectuale de care nu avem voie însă să abuzăm. Creangă însuși acuză învățămîntul gramaticii de pe vremea sa ca un cumplit meșteșug de tîmpenie și totuși au învățat gramatică atît el (să-l privim ca pe o excepție), cît și mulți alții. Metodica predării obiectului trebuie privită ca o tehnologie de desfășurare a unui proces din tehnică (fără a o reduce la aceasta), trebuie să contribuie la găsirea unor soluții care să poată fi justificate și anticipate teoretic, bazîndu-se pe acele principii didactice definitiv intrate în pedagogie, pe caracteristicile psihologice generale ale adolescenților *. Incertitudinea în fixarea și în delimitarea ideilor este întreținută și de faptul că și în lucrările de specialitate se afirmă că „problema fundamentării științifice a metodicii este încă deschisă", pe de o parte, iar pe de alta, chiar și în cazul ideilor enunțate, ele „nu se adresează unui profesor menit să aplice", ci aceluia chemat „să gîndească și să creeze", ceea ce, desigur, este adevărat, întrucît scheme fixe care să se potrivească la orice clasă, la orice oră și pentru orice profesor nu există (vezi E. Rusu, *Matematica în liceu — probleme de metodică*, E.D.P., 1970, p. 10). Această „neliniște creatoare continuă" se manifestă însă cîteodată negativ printr-o imagine tulbure și asupra propriei munci la clasă și cu atît mai mult în încercările de a o expune. Concret, candidatul (și de altfel și examinatorul) la colocviul de gradul II nu are un sistem de referință pentru aprecierea răspunsului la proba de metodică. Cu riscul de a păcătui printr-un oarecare schematism tocmai în acest domeniu, risc micșorat prin faptul că rîndurile de mai jos nu exprimă o linie obligatorie, pe de o parte, iar pe de alta, că este vorba de organizarea răspunsului nu de însăși activitatea practică, propunem și exemplificăm unele idei conducătoare.

A. *Locul subiectului în programa școlară.* Este o cerință minimă pentru un profesor „specialist" să poată localiza subiectul, referindu-se la clasă, trimestru, încadrarea și rostul său în economia materiei. Puține subiecte se epuizează numai în 2—3 vorbe din acest punct de vedere. Pentru că, de exemplu, la *probleme de maxim și de minim* ar trebui menționate atît consecințele de la studiul trinomului de gr. II, cît și cele de la aplicațiile derivatelor, probleme de programare liniară sau unele apariții sporadice legate de inegalități sau de studiul funcțiilor trigonometrice. La *predarea sistemelor de ecuații liniare* se cuvin amintite sistemele predate în clasa a VII-a, apoi în clasa a IX-a și în cele din urmă în clasa a XI-a, cu unele referiri la interpretarea geometrică. La *predarea numerelor complexe* se fac referiri la forma lor algebrică (clasa a IX-a), la forma trigonometrică (clasa a X-a) și la corpul numerelor complexe (clasa a XII-a). Subiecte ca *predarea ecuațiilor și inecuațiile* sau *studiul funcțiilor prin metode elementare și cu ajutorul calculului diferențial* sînt, de asemenea, răspîndite în programele mai multor clase. Chiar și unele subiecte mai strict delimitate, cum ar fi *predarea noțiunii de probabilitate* sau *predarea capitolelor dreapta și cercul* au rădăcini mai adînci, cum ar fi în cazul primului în analiza combinatorie (clasa a X-a), iar la celălalt în funcția liniară.

* „Definitiv" și „general" — înțelese într-un sens dialectic al unei epoci istorice și folosite aici pentru a le contrapune poziției „practice" de a nu te baza pe nimic, ci numai pe experiența ta, pe rezultate etc.

B. *Referiri la bibliografia de specialitate.* Dacă, într-adevăr, cărți de metodică sînt mai puține, numărul de articole care se ocupă de o chestiune sau de alta, cu titluri asemănătoare celor din programă, este foarte mare. Trimitem pe cititor la excelenta sursă bibliografică *Bibliografie a metodicii predării matematicii din România 1964—1969*, întocmită de Victoria Ștefănescu și publicată în „Gazeta Matematică", seria A. nr. 11/1969 cu mențiunea că de atunci au mai apărut în revistele de largă circulație articole foarte utile *.

Este de recomandat ca cercetîndu-se selectiv bibliografia existentă candidatul să rețină 3—4 idei a căror prezentare pe scurt ar constitui și o ocazie de a-și expune propriile păreri asupra subiectului. Iată pentru exemplificare subiectul menționat mai sus — *predarea noțiunii de probabilitate* care ar necesita referirea la articolul *Noțiuni de teoria probabilităților în școala generală* de dr. E. Fischbein („Gazeta învățămîntului" nr. 1066 din 4 decembrie 1970), la intervențiile acad. Gh. Mihoc (vezi „Colocvii" nr. 12/1970), ca să nu citățm decît unele materiale foarte recente. Bogata activitate metodică desfășurată la toate nivelele în întreaga țară în anul internațional al educației face posibilă apariția unor idei valoroase, care nu au beneficiat de suficientă popularitate. Considerăm că nu e cu nimic deplasat faptul ca profesorul candidat să păstreze la îndemînă materialele bibliografice particulare (referate, statistici ș.a.). Același lucru în cazul referirii la materiale bibliografice străine (cărți, reviste), știut fiind că un număr din ce în ce mai mare de cadre didactice apelează la ele. Referirea la bibliografie pe care o preconizăm la acest punct privește aspectele generale ale subiectului, mai mult decît desfășurarea lui.

C. *Aspectele metodice ale predării temei cuprinse în subiect* reprezintă din nou o verificare a faptului că profesorul își cunoaște meseria. Referirea la ordinea logică a materialului cuprins în programă și manual, trecerea în revistă a etapelor principale, chiar împărțirea pe ore, motivate de cerințele concrete ale predării la clasă, de aspecte practice — teme pentru acasă, teme potrivite pentru extemporal, pentru teze, punctele critice ale temei, sînt elemente care completează răspunsul. Acest punct poate fi tratat atît de profesori care au ceva de spus din experiență (cazul ideal), cît și de cei care și-au făcut doar în mod conștiincios meseria, nedepărtîndu-se de litera metodicii (caz întîlnit din ce în ce mai rar). Desigur că și la punctele precedente personalitatea profesorului poate să se evidențieze mai ales prin aprecierea critică a informațiilor din bibliografie, însă aici este momentul reflectării experienței personale. Confuzia pe care am menționat-o și mai sus anulează mult din valoarea prezentării, care în multe cazuri are aspectul unui raport de activitate destul de plat. Reducerea colocviului numai la acest aspect îl degradează la nivelul unei conversații despre „ce-ai mai făcut"? și „cum ai mai făcut". Din contră, prezentarea experienței personale după dovada informației strict necesare (programă, manual) și facultative îi dă valoarea unei exemplificări sau a unei luări de poziție conștiente. Este subînțeleasă o argumentație, măcar cu valoare de autoconvingere, a prezentării. Să exemplificăm pe un subiect oarecum mai dificil — *relațiile de paralelism și perpendicularitate în spațiu* — precizînd unele idei.

Este greu de presupus că s-ar putea reface în amănunt tot ciclul de teoreme din această parte a geometriei în spațiu în timpul limitat de pregătire a răspunsului. Se pot însă stabili niște jaloane: paralelismul între drepte, paralelismul între drepte și plane, paralelismul între plane. Trebuie puse în evidențe nu numai demonstrația teoremei, ci și rostul ei, căci, de exemplu, „banala" afirmație că două drepte paralele cu a treia sînt paralele între ele, care în spațiu nu se poate demonstra fără ajutorul unor teme, completează prin proprietatea de tranzitivitate proprietățile relației de paralelism în spațiu ca o relație de echivalență. Perpendicularitatea în spațiu dă naștere din nou la unele teoreme cu valențe metodice evidente. Teorema: o dreaptă este perpendiculară pe un plan dacă este perpendiculară pe două drepte concurente ale planului are valoare de criteriu: cîte verificări trebuie făcute după definiție pentru a verifica că o dreaptă este perpendiculară pe un plan? un număr nesfîrșit! După demonstrarea acestei teoreme (merită efortul) sînt necesare două verificări. Teorema celor

* *Probabilități și statistică matematică* de N. Mihăilă, „G.M.B." nr. 11/1968; *Elemente de logică matematică* de Gh. Enescu, „G.M.B." nr. 6/1969; *Teoria elementară a ecuațiilor diferențiale* de A. Halanay „G.M.B." nr. 5/1970; *În legătură cu predarea elementelor de algebră abstractă în liceu* de A. Hollinger „G.M.A." nr. 1, 2, 3/1970, și multe altele.

3 perpendiculare prezintă particularitatea unei teoreme directe cu două reciproce (neartificiale), dînd ocazia unor reamintiri ale implicației logice.

În același mod, subiectul *predarea noțiunii de limită* nu trebuie redus la înșirarea teoremelor de tipul „limita sumei este egală cu suma limitelor" ș.c.l., ci este cazul ca profesorul candidat să arate frămîntările care l-au încercat atunci cînd a vrut să facă accesibilă această noțiune elevilor. Iată cîteva idei — luate din practică — la care, fără a subscrie complet, putem recunoaște însă prelucrarea conștientă a profesorului. Se cere elevilor calculul valorii expresiei $E(x) = \frac{x-1}{x^2+x-2}$ pentru $x = 2, 3$ și $x = 1$, pentru ultima obținîndu-se $\frac{0}{0}$, deci . . . . ? ! Dar în loc de a înlocui „brutal" $x = 1$ să „ne apropiem încet" către 1 prin valorile 0,9 ; 0,99 ; 0,999 ; 0,9999 ... pentru care efectuîndu-se calcule „parcă" se descifrează ceva din nebulosul $\frac{0}{0}$, obținîndu-se valorile $\frac{10}{29}$, $\frac{100}{299}$, $\frac{1000}{2999}$ ș.a.m.d., care ne tentează să credem că în acest caz în $\frac{0}{0}$ este ascuns $\frac{1}{3}$. Desigur, prezentarea acestui exemplu, fără pretenția de a înlocui o demonstrație, ci doar pentru a sesiza problematica nouă care se ivește la noțiunea de limită a unui șir, poate fi apreciată pozitiv. Definiția noțiunii de limită, cu rezolvarea nedumeririi deseori exprimată de elevi : de ce să nu se ceară ca în interiorul oricărei vecinătăți să fie o „înfinitate" de termeni ai șirului decît să se ceară ca în afară să fie un număr finit, este un punct critic, iar sesizarea sa arată din nou că materialul este gîndit personal. Remarcarea faptului că definiția (forma cu ε) nu permite decît confirmarea sau infirmarea unor bănuieli, dar nu detectarea limitei (dacă se găsește rangul $N(\varepsilon)$, astfel încît .... numărul a este limită, dacă nu se găsește, nu este limită, dar cum se bănuiește acest *a*... și de aici necesitatea atîtor procedee particulare de găsire a limitei este un alt aspect pozitiv. Observații privind utilitatea aplicării criteriului majorării (dacă termenii pozitivi ai unui șir sînt majorați de termenii altui șir care are limita zero atunci și limita primului șir este zero), că „ceea ce pierdem la cantitate cîștigăm la calitate" în sensul următor $\frac{|\sin\sqrt{n}|}{n} < \frac{1}{n} \to 0$, mărim pe $|\sin\sqrt{n}|$ pentru că nu-i cunoaștem valoarea explicită, deci nu putem găsi valoarea exactă a termenilor șirului, obținem ceva mai neconvenabil (din punct de vedere al apropierii către zero), dar mai ușor de manevrat, precum și contra, exemplul unei majorări $\frac{2^n}{n!} \vee \frac{2^n}{1\cdot 2^{n-1}} = 2$ prea grosolane sînt foarte binevenite.

Ca și la punctul precedent, considerăm că profesorul poate ține la îndemînă — dacă are — materiale ce denotă experiența proprie, ca de exemplu articole publicate, lecții programate, culegeri de probleme personale, materiale didactice care, în măsura în care se potrivesc subiectului, pot servi ca argumente convingătoare pentru a disocia în răspuns reflectarea experienței personale de partea livrească.

Desigur că unele subiecte, ca de exemplu *rolul intuiției în geometrie*, se pretează mai puțin la tratarea în schema propusă mai sus : localizarea subiectului, referirea la bibliografie, experiența personală, sau unii candidați nu acceptă această dirijare a ideilor. Așa cum am menționat mai sus, nici nu se dorește o uniformizare a răspunsurilor în niște verigi prestabilite, dar cu scopul direct de a facilita prezentarea și pregătirea pentru colocviul de gradul II am indicat unul dintre sistemele de referință la care poate fi raportat într-un mod mai obiectiv răspunsul la metodica predării obiectului. Chiar dacă răspunsul nu este organizat astfel în perioada de pregătire, se pot strînge ideile în jurul celor trei puncte menționate mai sus, astfel încît notițele personale ale candidatului să suplinească pe cît posibil lipsa unei cărți adresate direct profesorilor, care să sugereze și să dezvolte exact temele prevăzute în programa de pregătire pentru colocviul de gradul II.

În încheiere, vrem să precizăm că, în afara aspectelor formale, ceea ce interesează cel mai mult este faptul ca din răspunsul profesorului să reiasă clar preocupările sale personale, idei novatoare, probleme de modernizare a învățămîntului — în cazul nostru—matematic. Răspunsul să reflecte ceea ce a gîndit profesorul asupra propriei meserii, raportat însă la un sistem de referință precis.

PEDAGOGIA în fața cerințelor contemporaneității

Cu prilejul unei recente vizite în Italia (pentru conferințe și schimb de experiență la diferite universități), la propunerea redacției „Revistei de pedagogie", am discutat cu unii pedagogi și psihologi italieni asupra cîtorva probleme pedagogice de mare actualitate ca: 1) educația permanentă, 2) școala și formarea conceptului de cultură generală în condițiile actuale; 3) cum trebuie să acționeze școala spre a-și încorpora realizările tehnicii moderne; 4) cercetarea interdisciplinară și consecințele ei pentru învățămînt; 5) evaluarea eficienței economice și pedagogice a învățămîntului.

În mod succint, punctele de vedere exprimate de către două dintre cele mai distinse personalități ale vieții universitare italiene, pedagogul Luigi Volpicelli și psihologul Eraldo De Grada, ambii profesori la Facultatea de pedagogie a Universității din Roma, sînt următoarele:

1. *Educația permanentă* este considerată de către L. Volpicelli ca fiind o viziune asupra vieții, o filozofie. Ea e nedespărțită de durata și calitatea instrucției de bază acordate elevilor, cît și de ceea ce îi oferă adultului viața și munca.

Școala nu poate epuiza învățarea, dar trebuie să-și asume răspunderea de a crea la elevi un climat spiritual, care să-i dinamizeze spre a studia în continuare, pentru a face față situațiilor culturale și profesionale pe care le vor întîlni în viață.

După L. Volpicelli, educația permanentă înseamnă de fapt permanentizarea principalelor cerințe imprimate de școala de bază, obligatorie. Dacă această școală a reușit să-i educe pe elevi în spiritul ei, cerințele didactice se vor transfera în autodidactice, promovînd dorința de a învăța. În acest caz, preocupările școlii nu se limitează la evaluarea cantității de cunoștințe de care dispun elevii; în mod justificat, ele au în vedere din ce în ce mai mult structurile care se dezvoltă.

Adultul este beneficiarul unei vieți educative și, în același timp, al activității anumitor organisme culturale, școlare și profesionale.

În cadrul educației permanente, folosirea cu chibzuință a timpului liber deține un rol de seamă. Nu trebuie să se ajungă însă la programarea acestui timp, de exemplu, de către anumite instituții. Ori de cîte ori timpul liber e programat, el își pierde semnificația specifică, se transformă din liber în ocupat. Sînt însă utile sugestiile competente referitoare la folosirea acestui timp. Avînd la dispoziție condiții materiale adecvate, fiecare trebuie să-și folosească timpul liber conform cu dorințele și cu necesitățile sale.

Sfera educației permanente este deci cuprinzătoare. L. Volpicelli consideră că poate exista totuși o formulă unică, capabilă să înmănuncheze toate problemele actuale ale educației permanente.

Prof. Eraldo De Grada, avînd în linii generale aceeași părere, consideră că școala trebuie să-și asume o funcție activă mai extinsă decît în prezent. Este firesc ca ea să devină unul dintre cele mai importante centre ale educației permanente.

2. *Școala și formarea conceptului de cultură generală în condițiile actuale*, după L. Volpicelli, dobîndesc dimensiuni noi, în funcție de noile condiții ale realizării lor. Societatea industrială și cultura industrială cer nu numai pregătire profesională temeinică, dar și o formație intelectuală corespunzătoare. Vechiul profil al școlii profesionale, care-l pregătea pe muncitorul industrial în limitele strict profesionale, nu mai poate rezista

exigențelor contemporane. Crește de asemenea durata școlii de cultură generală, tocmai pentru a se acționa în modul cuvenit asupra structurilor personalității, asigurîndu-le dezvoltarea. În continuare, pregătirea și formarea profesională vor fi condiționate în permanență de calitatea structurilor respective.

În zilele noastre, specializarea profesională trebuie să fie realizată în așa fel, încît la nevoie să permită schimbări și recalificări. Ea să ofere, de exemplu, operatorului industrial posibilitatea de a se încadra cu ușurință într-un sistem de muncă. De aceea, în școală, accentul trebuie să cadă pe cuprinzător, politehnic, nu pe limitare sau pe specializare tehnicistă.

Pregătirea profesională, în actualele condiții, trebuie să fie rezultatul unei îmbinări. Să se evidențieze nu numai tipicul profesional, dar și componenta umanistă. De fapt, orice structurare umană trebuie să devină structurare profesională. După L. Volpicelli, educația și instrucția omului nu pot fi complete și îndeplinite decît dacă omul ajunge să-și asume o responsabilitate profesională. Pe de altă parte, pregătirea profesională, ca formație, aduce o contribuție importantă în dezvoltarea personalității.

Eraldo De Grada consideră că școala trebuie să fie învestită cu drepturile de a controla orientarea culturii. În același timp trebuie găsite cele mai potrivite modalități de a îmbina cultura generală cu cea de strictă specialitate. Nu putem fi adepții unei culturi prea generale, de tip abstract, după cum nu putem accepta nici tehnicismul de tip american. Ambele forme exagerează. Desigur, realizarea dozajului cuvenit nu e de loc ușoară, deoarece viața pune pe prim plan specializarea.

3. Atît prof. L. Volpicelli, cît și prof. E. De Grada, consideră necesar ca *școala să-și încorporeze realizările tehnicii moderne*, să beneficieze, de exemplu, cît mai mult de avantajele mass-mediei.

În această conjunctură, L. Volpicelli subliniază, totuși, în mod deosebit, importanța turismului școlar. În turism trebuie să vedem fondul, nu aspectele ornamentale. Prezintă o mare importanță pentru elevi, de exemplu, vizitarea unor fabrici, cunoașterea amănunțită a activității acestora. Elevii trebuie să înțeleagă că activitatea din fabrică nu se limitează la obținerea unor produse ; ea presupune existența unei complexități organizaționale, în care se remarcă starea de spirit, relațiile conducerii cu muncitorii, ansamblul de măsuri privind vînzarea produselor ș.a.m.d.

Realizările de care dispune tehnica modernă, alături de cele tradiționale, trebuie să aducă o contribuție echitabilă atît la clasă, cît și în afara clasei, la pregătirea elevilor pentru viață, la înțelegerea a ceea ce se întîmplă în societate.

E. De Grada apreciază ca evidentă eficiența pentru învățămînt a realizărilor tehnicii moderne. Crede însă că problema financiară e mai greu de rezolvat, fiind vorba de încorporarea realizărilor tehnicii în concordanță cu ritmul rapid al evoluției acesteia. Sînt necesare îmbunătățiri permanente în înzestrare și dotare, iar toate acestea, pretutindeni, cer multe fonduri.

4. *Cercetarea interdisciplinară* este privită mai ales prin consecințele ei directe pentru învățămînt.

În același timp, L. Volpicelli consideră că însăși cultura modernă reclamă în mod necesar anumite trăsături interdisciplinare. Ele devin din ce în ce mai evidente, ca reacție împotriva unilateralizării, din cauză că în dezvoltarea lor istorică disciplinele au fost direcționate spre specializare excesivă. Specializarea de acest tip nu poate fi considerată ideală pentru formația intelectuală a persoanei. De exemplu, situația cercetării științifice în domeniul chimiei, care demonstrează că pot exista oameni de știință de mare prestigiu în anumite ramuri fără a cunoaște nici măcar problemele de bază ale altor specialități aparținînd aceleiași discipline.

În condițiile respective, sub aspectul formației sale, la nivelul cerințelor generale contemporane, omul pierde, devine tot mai sărac. Cercetarea interdisciplinară izvorăște tocmai din necesitatea de a-i asigura omului profilul psihic de care are nevoie, de a-l aduce de la periferia culturii spre centrul ei, de la unilateralizare la multilateralizare.

Acest mod de a înțelege și interpreta cercetarea interdisciplinară și evoluția pregătirii nu trebuie să ducă însă la minimalizarea cercetării speciale, la neglijarea aprofundării permanente a diferitelor sectoare ale științei. L. Volpicelli se referă la o lărgire a preocupărilor și a conceptelor în vederea unei mai bune înțelegeri a ramurilor științei și a relațiilor dintre ele. Din avantajele interdisciplinarității va avea desigur de

cîştigat, în primul rînd, omul, ca persoană. La rîndul lor, pedagogia şi învăţămîntul primesc un sprijin de preţ de la colaborarea şi realizările interdisciplinare ale tuturor ştiinţelor care-l studiază pe om, fiind favorizate generalizările şi sintezele pe baza datelor cu specific analitic, individual, particular. Se urmăreşte în acest caz permanenta solicitare, precum şi trecerea de la realizări de sinteză la realizări de analiză, de la general la individual, particular şi invers.

Psihologul E. De Grada consideră cercetarea interdisciplinară ca fiind o cerinţă a actualului nivel de dezvoltare a ştiinţelor. Apreciază, totuşi, că pentru ştiinţele sociale această cerinţă acţionează cu mai multă stringenţă decît pentru celelalte ştiinţe. Nu este însă de acord cu acei specialişti care consideră că asigură „demnitatea" ştiinţifică a cercetării prin folosirea unor termeni străini, ca „learning" în loc de italienescul „apprendimento" (învăţare), „leader" în loc de „capo" sau „guida" (şef, fruntaş) ş.a. Asemenea expresii „mai mult sau mai puţin interdisciplinare" fac exprimarea mai „pedantă", mai „puţin accesibilă", dar în fond nu rezolvă nimic.

După E. De Grada cercetarea interdisciplinară dispune de implicaţii multiple. De exemplu, dînsul a constatat că unii specialişti în psihologie, cu formaţie „pur psihologică", au adesea tendinţa să nu ia în seamă tulburările biologice ale persoanelor pe care le studiază, afirmînd că acestea n-ar face parte din strictul domeniu al preocupărilor lor. Pe de altă parte, unii medici sînt tentaţi să exagereze în direcţie opusă. Este evident, menţionează E. De Grada, că dacă se iau în consideraţie atît aspectele psihologice, cît şi cele biologice, atît psihologul, cît şi medicul reuşesc să se orienteze mai bine în problemele specialităţii, avîndu-l în vedere pe om, sub diversele sale condiţionări.

5. *Evaluarea eficienţei economice şi pedagogice a învăţămîntului* se face în timpul nostru tot mai mult, spune L. Volpicelli, mai ales datorită analogiei cu industria şi cu rentabilitatea muncii. Dacă o industrie nu atinge parametrii care au fost luaţi în consideraţie cînd i s-a admis proiectul, înseamnă că ea nu este rentabilă. De pe aceleaşi poziţii e apreciată adesea şcoala contemporană. Ce se poate spune, adaugă L. Volpicelli, despre rezultatele practice pe care le obţine şcoala italiană actuală, după 3—4—8 ani de studiu al limbii latine şi eline ? Această raportare ne determină să afirmăm că sîntem în faţa unei metodologii învechite, depăşite de evoluţia şi exigenţele culturii din timpul nostru. Şcoala italiană nu corespunde necesităţilor vieţii moderne.

După părerea lui L. Volpicelli, eficienţa economică trebuie totuşi apreciată în strînsă legătură cu investiţiile care se fac. Prezintă importanţă numărul şi pregătirea cadrelor didactice, existenţa clădirilor adecvate, înzestrarea corespunzătoare a bibliotecilor, aparatura modernă (din care se înţelege că nu trebuie să lipsească mijloacele audio-vizuale) ş.a.m.d.

L. Volpicelli menţionează, însă, că în condiţiile Italiei, şi ale altor ţări capitaliste, cadrele didactice sînt mai slab retribuite decît alte categorii de specialişti. De aceea, se ridică multe probleme speciale cu privire la viitoarele generaţii de educatori, învăţători şi profesori. De pe acum se constată că unii tineri ajung profesori nu din cauză că ar avea vocaţie pentru învăţămînt, ci prin simplul fapt că nu sînt capabili să devină ingineri, medici, tehnicieni cu înaltă calificare. Iar această situaţie, dacă în prezent trece prea puţin observată, pe viitor va deveni din ce în ce mai evidentă, necesitînd măsuri energice, menite să înlăture consecinţele negative pentru nivelul învăţămîntului, care nu vor întîrzia să-şi facă apariţia.

În orice caz, învăţămîntul rămîne a fi instituţia cea mai rentabilă pentru progresul oricărei ţări. Chiar dacă rezultatele sale nu se văd imediat, ele stau la baza tuturor realizărilor economice şi sociale.

Spre a corespunde rolului pe care-l îndeplinesc, cadrele didactice trebuie să-şi împrospăteze mereu cunoştinţele. L. Volpicelli subliniază necesitatea cursurilor periodice de actualizare a cunoştinţelor, din 5 în 5 ani.

Referindu-se la aceleaşi probleme, E. De Grada a ţinut să menţioneze că Italia are pierderi incalculabile de pe urma emigraţiei anumitor specialişti. Plecarea din ţară a unor ingineri, medici, profesori etc. în pregătirea cărora ani în şir s-a investit capital nu poate trece

neobservată ; ea privează îndeosebi economia italiană de anumite competenţe, care ar fi trebuit să contribuie activ la progresul ei.

*
* *

Rezolvarea problemelor de mare importanţă pedagogică este întotdeauna condiţionată de realităţile economice şi social-politice ale diferitelor ţări. Există desigur anumite aspecte comune generale, dar se evidenţiază în acelaşi timp specificul, particularul.

Specialiştii sesizează valoarea şi utilitatea înnoirilor, sugerînd sau propunînd diferite măsuri. În ţări cu orînduiri sociale diferite, cuvîntul lor nu beneficiază însă de aceeaşi atenţie. De exemplu, în Italia, modernizarea învăţămîntului, în lumina cercetărilor pedagogice, avansează încă greu. După multe tergiversări s-a trecut la generalizarea învăţămîntului de 8 ani şi la crearea şcolii unice. Cadrele didactice, precum şi învăţămîntul, dispun de condiţii mai modeste decît cele oferite de alte activităţi. De aici, numeroase nemulţumiri culminînd prin greve (de exemplu, greva generală a salariaţilor din Ministerul Învăţămîntului Public, declarată la început pentru perioada 16—20 februarie 1971, apoi prelungită pînă la 27 febr. a.c.).

Faptul că şi specialişti din alte ţări gîndesc la fel ca specialiştii români în multe probleme de mare actualitate pedagogică constituie—după părerea noastră — un imbold pentru intensificarea cercetărilor respective şi pentru valorificarea practică a rezultatelor.

Prof. univ. dr. CONSTANTIN PUFAN

VALORIFICAREA MOŞTENIRII PEDAGOGICE A LUI A. S. MAKARENKO din perspectiva ştiinţei educaţiei comparate

ANA BOGDAN-TUCICOV,
A. DANCSULY,
D. SALADE

1. Pe lîngă o conturare tot mai precisă a domeniului, o precizare a relaţiilor ei cu disciplinele înrudite, pedagogia comparată şi-a îmbogăţit conţinutul prin tot mai multe lucrări, şi-a lărgit aria cercetării, cunoaşte forme noi de instituţionalizare (societăţi şi institute de pedagogie comparată) şi organizează tot mai multe manifestări ştiinţifice. O astfel de manifestaţie a avut loc între 17—21 februarie 1971 la Falkenstein—Taunus, în Republica Federală a Germaniei, unde s-a ţinut cel de-al II-lea Simpozion internaţional, cu tema : *Makarenko şi pedagogia sovietică din vremea sa* *.

Opera pedagogică scrisă a lui A. S. Makarenko a fost editată şi reeditată în peste 700 de titluri, tradusă în 58 de limbi şi răspîndită în 34 de ţări pe glob. Dincolo de U.R.S.S. şi de celelalte ţări socialiste, cercetarea concepţiei acestui pedagog, a sistemului şi metodelor sale, se concentrează cu deosebire în Italia, Japonia şi Republica Federală a Germaniei [1].

Motivele pentru care ideile pedagogice, ca şi experienţa educaţională a lui Makarenko, au stîrnit interes şi preocupări deosebite atît în est, cît şi în vest, sînt multiple. Pe de o parte, universalitatea unor principii în educaţie elaborate ; apoi, elementele de sistem de organizare şi conducere a co-

* Simpozionul a fost organizat de Centrul de cercetări pentru ştiinţe educaţionale comparate al Universităţii Filip din Marburg. Au participat invitaţi din 7 ţări : Bulgaria, Iugoslavia, Polonia, România, Italia, Germania Federală, Statele Unite ale Americii. Reuniunea a fost sprijinită de Asociaţia pentru relaţii culturale germano-sovietică şi prin prezenţa d-nei Ilse Filter, cunoscut psiholog din Wiesbaden, vicepreşedinte al Asociaţiei.

[1] Cf. Götz Hillig, Siegfried Weitz, *Makarenko Schriften 1930—1970, Eine internationale Bestandsaufnahme, Makarenko Materialen II*, Marburg, 1971, p. 117—164.

lectivelor de elevi; metoda „acțiunii paralele" în educarea personalităților; ideea „liniilor de perspectivă" în mișcarea educațională a colectivului, optimismul său pedagogic etc.

Totodată, față de evaluările-inventar, cunoscute adesea în istoria pedagogiei, stabilirea contribuției reale a lui Makarenko în știința educației, *prin investigații speciale de pedagogie comparată*, se dovedește o cale dintre cele mai fructuoase. Pe un asemenea drum meritoriu s-au angajat și cercetătorii Centrului de științe educaționale comparate din Marburg, sub conducerea și îndrumarea științifică a prof. dr. Leonhard Froese, directorul Institutului.

Centrul a fost fondat în 1966 la Universitatea Filip din Marburg și funcționează cu 7 secții, specializate pentru diferite țări, din est și din vest. În cadrul Secției pentru pedagogie sovietică s-a constituit *Laboratorul Makarenko*, destinat cunoașterii și valorificării comparate a teoriei și practicii educaționale a acestui vestit pedagog. Astfel, membrii laboratorului adună, înregistrează și studiază toate documentele referitoare la viața și la activitatea lui A. S. Makarenko, la condițiile în care el a trăit, s-a format și a activat. Pornind de aici, și în colaborare cu experții din țară și străinătate, Laboratorul pregătește — printre altele — o ediție bilingvă a operelor lui Makarenko, precum și editarea unei bibliografii internaționale comprehensive cu privire la acest pedagog și la opera sa.

Funcționînd cu un număr mic de cercetători, într-un timp relativ scurt acest laborator a ajuns la elaborarea și publicarea unor lucrări și documente bibliografice care de-a dreptul impun. Astfel, două volume *Makarenko-Materialen* I și II, cu izvoare, studii, contribuții bibliografice, apărute în VVG Verlags-und Vertriebsgemeinschaft, la Marburg (1969 și 1971); un volum *Simpozionul Makarenko din Vlotho/Weser*, 1966, la ediția a II-a revizuită și apărut în 1967; *Kollektiv und Einzelner*, contribuție la înțelegerea colectivului de tineri și a relațiilor lor în Colonia Gorki a lui Makarenko, lucrare monografică într-un volum, de Theo Glantz, apărută în 1969; *Gesamtverzeichnis der Makarenko-Literatur* ..., un index de ansamblu al literaturii lui Makarenko existente la bibliotecile din R. F. a Germaniei și din Berlinul de Vest, întocmit de G. Hillig și Siegfried Weitz, publicat în 1969; *Vtoroe rojdenie*, comuna de muncă Dzerjinski din Harkov, volum ilustrat cu reproduceri din viața acestei colonii, apărut în 1970[2]; *Makarenko in Deutschland 1927—1967*, texte și rapoarte, volum apărut sub redacția lui G. Hillig, 1968 ș.a., sînt numai tomuri de proporții mari, în afara articolelor și studiilor apărute în diferite reviste periodice. Lucrările citate întrunesc colaborarea unor renumiți experți în valorificarea moștenirii pedagogice a lui A. S. Makarenko și din afara Germaniei Federale ca: Victor Gmurman, cunoscut pedagog sovietic, Libov Pecha, specialist cehoslovac, care mai multă vreme a efectuat diferite investigații pe urmele coloniilor în care a lucrat Makarenko, Aleksander Lewin (Polonia) și Najden Ciakîrov (Bulgaria), autori de studii comprehensive privind dezvoltarea sistemului educației Makarenko în aceste țări socialiste.

2. Expresie a colaborării pe plan internațional a pedagogilor în valorificarea moștenirii lui Makarenko sînt și cele două simpozioane internaționale organizate de Centrul de cercetări pentru științe educaționale comparate (în 1968 și 1971, menționate anterior). Evident cele mai mari sarcini au revenit Laboratorului Makarenko, nu numai ca organizator al reuniunii internaționale din februarie 1971, dar și ca factor competent în a asigura un conținut adecvat lucrărilor științifice ce urmau a fi expuse, în a coordona programul referatelor și în a reuni cele mai reprezentative forțe de specialiști în temă, din țară și de peste hotare, în sfîrșit, în a redacta documentele reuniunii.

La simpozion și-au anunțat participarea, cu și fără de comunicări și referate, peste 50 de specialiști din 12 țări, de pe 3 continente. Au fost prezenți peste 35 de participanți, iar dintre cei absenți unii au trimis simpozionului comunicările, fiind citite în cursul desfășurării lucrărilor. S-au susținut astfel și au fost discutate pe larg un număr de 18 referate și comunicări științifice, anunțate și incluse din timp în programul reuniunii. Un număr apreciabil de intervenții, destinate a ilustra cu cercetări proprii ori cu rezultate aplicative, dezvoltarea teoriei pedagogice a lui Makarenko au avut loc de-a lungul discuțiilor.

[2] Pe aceeași temă, G. Hillig, S. Weitz, *A. S. Makarenko Leiter der Dzerzjinskij-Kommune in Charkov ?*, „Pedagogica historica", Rev. Internationale d'histoire de la pédagogie, Gant, p. 456—500.

Referatele și comunicările au tratat: *Variate aspecte ale sistemului educației colectiviste la A. S. Makarenko* (I. Bernitt, Bielefeld); *Condițiile istorice ale pedagogiei lui Makarenko, dezvoltarea economică și socială a Rusiei Sovietice și a Ucrainei între anii 1920—1929* (G. Meyer, Marburg); *Combaterea depravării și resocializarea delicvenților minori în U.R.S.S. între anii 1917—1935* (S. Weitz, Marburg); *Situația discuțiilor în U.R.S.S., în 1930, cu privire la instrucția politehnică și instruirea profesională* (U. Zänder, Marburg), avînd un vădit caracter istoric și documentar privind autenticitatea izvoarelor și informațiilor Makarenko din acea vreme. Un grup de comunicări a avut ca obiectiv principal geneza concepției pedagogice a lui A. S. Makarenko. În legătură cu această problemă s-au prezentat: *Aspecte noi la o biografie a lui Makarenko* (L. Pecha); două referate privind opera lui Makarenko alături de alți pedagogi ai vremii: *Makarenko și Sațki* (I. Rüttenauer, Münster); *Makarenko și Krupskaia* (L. Froese, Marburg).

De o atenție specială în dezbateri s-au bucurat comunicările tratînd problema colectivului și a influenței individuale în pedagogia lui Makarenko. Lucrări ca: *Problemele structurii organizatorice a căminelor de tineri ale lui Makarenko* (G. Hillig, S. Weitz); *Principii ale influenței individuale în pedagogia lui Makarenko* (K. Moroz, Polonia); *Teoria lui Makarenko privind educația în colectiv și aplicarea ei creatoare în școala românească* (A. Dancsuly) au stîrnit vii și fructuoase discuții.

S-a subliniat cu acest prilej că teoria colectivului la Makarenko nu constituie doar un capitol al sistemului său pedagogic, cum greșit consideră unii pedagogi, ci că ea stă la baza acestui sistem. În același timp, colectivul este un mijloc și nu scop în educație. Makarenko considera că în educarea elevilor trebuie să pornim de la colectiv spre individ, de la organizarea vieții colectivului, în așa fel încît acesta să asigure o puternică influență educativă asupra membrilor săi. El a cerut o educație *în* și *prin* colectiv a tinerilor, iar expresia educării *pentru* colectiv nu-i aparține.

Makarenko n-a privit relația colectiv-individ în mod unilateral, ca o simplă subordonare a individului, ci a conceput colectivul ca un organism social închegat, un mediu prielnic necesar pentru formarea personalităților. Evident, ca și în cazul altor personalități pedagogice, de-a lungul etapelor au apărut diferite interpretări; tot astfel s-a întîmplat și cu teoria colectivului elaborată de Makarenko.

Comunicarea *Contribuția lui Makarenko la problema orientării profesionale* (D. Salade) a conturat un domeniu de preocupări mai puțin cercetat din activitatea pedagogului sovietic, iar intervenția *Aplicarea principiului tratării individuale în reeducarea unor minori delincvenți recidiviști* (Ana Tucicov-Bogdan) a adus ilustrări din cercetări proprii efectuate de mai multă vreme în țara noastră.

O încercare de reprezentare cibernetică a *Sistemului educației lui Makarenko ca subsistem al societății sovietice* a oferit-o pedagogul bulgar N. Ciakîrov, schițînd elementele formale ale sistemului în termeni de: *conducător, conducere, educați* (conduși); instituții funcționale: *școala, internatul, întreprinderea productivă* și organisme afectate acestora: *colectivul pedagogilor, sovietul comandanților, brigăzile de muncă, detașamentul comunarzilor* etc. Dar, chiar dacă tratarea formalizată a sistemului excelează prin concizie și concepte moderne, desprinsă de analiza structurală a realităților educaționale sui-generis cu care a lucrat Makarenko, ea rămîne abstracție — o schemă generală și, de altfel, valabilă oricărui sistem. Se face necesară, în consecință, descrierea cît mai precisă a structurii fenomenului educațional din colectivele lui Makarenko, cu analiza relațiilor interpersonale create, cu studiul statutelor și al rolurilor concomitente — de comunard, elev, activist și brigadier — pe care le realizau membrii colectivului. Unitatea de acțiune între colectivul pedagogilor și cel al elevilor, cum au remarcat vorbitorii, congruența subsistemului educațional cu „sistemul societății în care se întorc personalitățile educate" (L. Froese), ca și modul în care funcționează înăuntrul sistemului efectele „feed-back" (D. Salade) sînt tot atîtea amendamente aduse tratării cibernetice a sistemului educațional conceput de Makarenko.

Elaborarea unor asemenea modele (scheme formalizate) ne oferă numeroase elemente de comparație și ca atare este utilă pentru lărgirea orizontului pedagogic. Analiza și aprecierea lor, precum și tendința de a le valorifica sau aplica nu pot fi realizate însă fără o privire unitară, organică cu conținutul activității educative (A. Dancsuly). Nici un sistem educațional nu poate fi privit în

general, în afara condițiilor concrete în care el se aplică, după cum însuși Makarenko a arătat la vremea sa.

Numai dacă este elaborat în baza unei judicioase și severe analize a structurii fenomenului, ținînd cont de esența și specificitatea acesteia, un sistem formalizat poate modela corespunzător realitatea dată (Ana Tucicov-Bogdan). Altfel, dedus din teoria generală a sistemelor și suprapus structurilor educaționale, el va rămîne întotdeauna schematic, prea general și, deci, neoperativ sub aspect metodologic și practic.

Contribuția lui Makarenko la fundamentarea unei noi pedeutologii * a constituit obiectul referatului *Aplicarea pedagogiei lui Makarenko la formarea învățătorilor* (K. Czajkowski, Polonia). Pe drept cuvînt, autorul a insistat asupra importanței însușirii măiestriei pedagogice în educație, preconizată de Makarenko, desprinzînd din concepția acestuia un sistem pedeutologic ale cărui elemente, aplicate în noile condiții ale învățămîntului polonez, s-au dovedit utile și eficiente. Aspectele din pregătirea viitorilor pedagogi încă de pe băncile institutelor, prin practica educațională a studenților în internatele de copii, au constituit ilustrări în această direcție ; ele se conjugă cu ideea unei reale profesionalizări pedagogice (D. Salade), desprinsă din concepția lui A. S. Makarenko.

Folosind riguros metoda *critica textelor* în cercetare, cu o acurateță și minuțiozitate impunătoare, G. Hillig, prin referatul *Cu privire la istoria textelor Poemului Pedagogic*, a adus la Simpozion analiza comparată a tuturor edițiilor acestei opere, de la prima ei apariție în U.R.S.S. și pînă în prezent.

3. Prin toate acestea, reuniunea internațională dată a prilejuit invitaților și o cunoaștere directă a modului de lucru al cercetătorilor din Marburg, specializați în problemele pedagogiei sovietice, în genere, iar în speță în cunoașterea sistemului educației al lui A. S. Makarenko.

Efortul principal al participanților în ședințele de lucru s-a orientat în a desprinde ceea ce este general valabil — pedagogic universal — în opera lui Makarenko și a distinge ceea ce este specific și particular, generat de condițiile Rusiei revoluționare, iar apoi ale societății sovietice în care a activat Makarenko.

Pedagogii țărilor capitaliste își pun mereu problema dacă este posibilă, și în ce măsură, o extindere a principiilor pedagogice ale lui Makarenko la educația din țările nesocialiste. De aceea, Simpozionul a luat mai mult caracterul unui grup de studiu (Working-Group), desfășurîndu-se în ședințe plenare, nedivizat pe secții, iar timpul acordat pentru referate și discuții nefiind un timp limitat.

Dacă sub raportul informației biografice și al documentării istorice, economice, sociale, asupra condițiilor în care s-a constituit concepția pedagogică a lui Makarenko etc. programul simpozionului a fost de-a dreptul generos, în privința înfățișării tabloului actual al aplicării și dezvoltării ideilor lui Makarenko în diferite țări datele s-au dovedit fragmentare, insuficiente. A rămas de datoria participanților să continue informarea Centrului din Marburg pentru a suplimenta imaginea asupra stadiului actual privind valorificarea moștenirii pedagogice a lui Makarenko.

Cu această intenție s-a formulat și propunerea axării celui de-al III-lea Simpozion internațional, în viitor, pe tema pedagogiei lui Makarenko din zilele noastre, în care reuniune nu aspectul *istoric* și cel *biografic* al creației lui Makarenko să intereseze mai mult, ci aspectul *sistematic-structural*, cu elucidarea conceptelor pedagogice folosite, inclusiv a terminologiei create de Makarenko, precum și aspectul *practic-aplicativ* al acestei pedagogii în diferite țări.

4. Asupra consecințelor de ordin metodologic, științific și practic-operațional ale valorificării contribuției pedagogice a lui Makarenko în planul unor cercetări speciale de pedagogie comparată se cuvine să ne oprim ceva mai mult.

Abordarea prin confruntări multidirecționale a gîndirii și practicii pedagogice a autorului pe care-l studiem ne ferește întotdeauna de înserierea liniară, aridă a datelor și de tratarea istoricistă-statică a contribuțiilor sale.

În cazul în speță, pedagogii experți în valorificarea operei lui Makarenko ne oferă analize comparate și confruntări științifice pe diverse planuri : a) de la un sistem educațional contemporan practicat în acea vreme (Sațki) la celălalt sistem (Makarenko) ; b) de la o concepție social-politică și pedagogică elaborată (Krupskaia) la concepția educațională a lui Makarenko ;

c) de la moduri de gîndire întîlnite la pedagogii clasici mondiali la ideile pedagogice ale lui Makarenko.

* Termenul introdus de pedagogii polonezi — pedeutologia — desemnează știința pregătirii învățătorilor (a educatorilor).

Într-un alt plan de elucidare a adevărurilor se efectuează confruntările și analizele comparate ale etapelor în care s-a constituit și s-a dezvoltat sistemul educațional în activitatea lui Makarenko. Se compară, apoi, diferitele orientări și moduri de interpretare date teoriei ori practicii lui Makarenko.

De mare interes și valoare deosebită sînt confruntările cu sine însuși ale pedagogului, Makarenko fiind prin excelență „pedagogul care a învățat și din propriile eșecuri, din tatonările sale nereușite".

Se compară, în sfîrșit, și se analizează științific diferite mărturii privitoare la aceleași evenimente ori fapte pedagogice consemnate în documente oficiale, în corespondență, ori în memoria supraviețuitorilor, colaboratori sau foști elevi comunarzi ai lui Makarenko, după cum se realizează comparații și confruntări de texte din opera lui Makarenko apărute în diverse ediții, inclusiv sursele bibliografice.

Alături de aceste căi, prin care se urmărește realizarea unei înțelegeri mai profunde și mai autentice a moștenirii pedagogice a lui Makarenko, fără îndoială că sursa principală a activității înnoitoare și creatoare a lui Makarenko o constituie practica sa educațională, privită într-o strînsă unitate cu realitatea socială a vremii, cu tendințele de dezvoltare ale societății sovietice. În acest sens, ne sînt revelatoare mărturiile și datele biografice ale lui Makarenko referitoare la lungile și nu o dată chinuitoarele frămîntări și meditații asupra problemelor educative concrete care îi stăteau în față, în colonia Gorki mai ales.

A. S. Makarenko a sesizat întreaga semnificație a creării unei opere pedagogice adecvate noilor condiții sociale ivite după Revoluția Socialistă din Octombrie. Pornind de la ideea că pentru construirea unei societăți noi era nevoie de oameni noi, educați cu metode noi, încă de la început atenția lui Makarenko s-a îndreptat spre căutarea premiselor pentru elaborarea unei pedagogii noi. „Revoluția noastră — scria Makarenko — își are cărțile ei mari, iar faptele ei mari sînt și mai multe. Cărțile și faptele Revoluției au și creat pedagogia omului nou" [3]. În alt context, Makarenko afirma textual : „Am vrut să arăt că adevărata pedagogie este aceea care repetă pedagogia întregii noastre societăți" [4].

Meritul lui Makarenko în această privință — care explică de altfel și talentul lui deosebit — constă în faptul că el a reușit să identifice fenomenele tipice, tendințele de dezvoltare ale societății sovietice, promovînd în același timp o asemenea tehnică pedagogică care i-a permis aplicarea experienței educative și a factorilor educativi din realitatea sovietică.

Firește, asemenea analize și cercetări au virtutea de a discerne ceea ce este viabil și original în creația lui Makarenko, precum și unele limite ale sistemului său pedagogic, ca și interpretările inadecvate și frenatoare ce se dau uneori ideilor fecunde din pedagogia lui Makarenko. Spre ilustrare, și pentru a fi mai bine înțeleși, cîteva din ele își pot face loc aci. Astfel, punctele de contact, dar și de distanță între sistemul taberei de recreere, preconizat și practicat de pedagogul umanist Sațki și sistemul coloniei de muncă și educație a lui Makarenko, pe care le permite paralela științifică realizată de I. Rüttenauer, aduc la suprafață probleme psiho-educaționale de mare finețe și semnificație. Este oare stimularea de către pedagog a discuțiilor în colectiv element de stîrnire a inițiativei copiilor, ori de inducere a sugestiei ? *Cînd, cum și anume în ce condiții* o putem folosi ca metodă educativă ? Pregătirea prin recreere și deci, indirectă, pentru muncă în mijlocul naturii (la Sațki) este ceva ce se opune antrenării directe în munca productivă (la Makarenko) ? În același timp, ambii pedagogi promovează ideea trecerii treptate și cu tact de la joc spre activitatea utilă. Este aici vreo contradicție între concepție și sistem la Makarenko în această problemă ? Dacă primul, ca pedagog umanist și adînc cunoscător al psihologiei infantile, își construiește acțiunea pornind din interior spre în afară, pentru „a realiza o copilărie fericită", cel de-al doilea, gîndind istoric-social și pornind de la nevoia unui om nou în societate, își concepe și organizează din exterior spre interior sistemul influențelor sale pedagogice. Evident, aici, transpare și atitudinea sa net critică împotriva pedologiei vremii, pledînd pentru programul standard de exigențe și cerințe al dezvoltării individului. Ceea ce de loc nu înseamnă că

[3] A. S. Makarenko, *Cartea pentru părinți*, E.D.P., 1951, p. 5.

[4] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. II, ed. 1950, p. 84.

Makarenko n-a operat și cu latura interioară a sistemului, cu resursele psihologice umane.

Cu deosebire după cum a reieșit din analiza și din discuțiile privind principiile influenței individuale în pedagogia lui Makarenko (ref. K. Moroz, Polonia), nu numai relația persoană-colectivitate l-a preocupat. Dimpotrivă, alături de interacțiunea individ-colectiv, înțelegerea și analiza realistă a raporturilor dintre *general* și *individual* în structurarea personalității, dintre ceea ce este comun și ceea ce este specific în ea (Ana Tucicov-Bogdan) au fondat principiul tratării individuale în activitatea sa ; un principiu al tratării, în fond diferențiate a personalităților în toată concretitudinea lor. Știut este faptul că imaginea livrescă a copilului, apreciat în genere prin media aritmetică a diferitelor testări și măsurători, ideea unui copil statistic, cu care operau pedologii, niciodată nu l-a satisfăcut pe Makarenko. În consecință, el a opus tratării generale o tratare pedagogică diferențiată, respectînd particularitățile specifice individuale ale copiilor. De aici, sprijinirea în educație pe ceea ce fiecare individualitate are pozitiv și cel mai de preț în ea, pe elementele de viitor în individ, stabilirea unei interacțiuni de colaborare dintre educator și cel educat, apelul la sprijinul reciproc al copiilor în educație, folosind însuși colectivul lor ca mijloc educațional, sînt tot atîtea cerințe și recomandări pedagogice date de Makarenko.

În consecință, devine de neepuizat cercetarea comparată care ar prinde într-un program de analiză fiecare principiu pedagogic formulat de Makarenko, metodele sale educative ca și conceptele pedagogice folosite către care eforturile specialiștilor Centrului de cercetări pentru științe educaționale comparate al Universității din Marburg au schițat un prim drum.

Independent de limitele sistemului și de rezervele formulate în legătură cu unele aspecte ale operei autorului, este de notat faptul că orice revenire la tezele și la principiile pedagogice ale lui Makarenko vine să sublinieze nu atît insuficiențele concepției, cît mai ales acele elemente care își păstrează prospețimea și azi, care ilustrează caracterul creator al operei, specificul și originalitatea gîndirii acestui pedagog. Este meritul pedagogiei comparate că încearcă să pună în lumină asemenea valori și să dea circulație mai largă unor idei ale lui A. S. Makarenko de natură să servească teoria și practica pedagogică.

STRUCTURA ȘI CONȚINUTUL învățămîntului elementar în cîteva țări dezvoltate

Conf. univ. dr. MARIA GIURGEA
Universitatea București

Primilor ani de școlarizare a tinerei generații li se acordă, în mod obișnuit, denumirea de școală elementară (primară), ca expresie a unei tradiții rămase de veacuri. De la școala elementară de patru ani, născută în condițiile constituirii statelor naționale, pînă la clasele începătoare ale școlii generale de azi s-au produs schimbări de esență atît în structura, cît și în conținutul acestui învățămînt. Ca o consecință firească a reînnoirilor ce au avut loc în toate sectoarele vieții sociale, școala, nu numai că a fost nevoită să recepționeze cultura și știința timpului, dar ea a reprezentat totdeauna și un factor important de progres social. În condițiile contemporane, privind îndeosebi țările mai dezvoltate, școala elementară îmbracă semnificații și urmărește perspective instructiv-educative de o anumită specificitate.

Dinamica progresului tehnico-științific de astăzi, cu urmări asupra specializării pe un fond larg de cultură generală a impus trecerea la un învățămînt general și obligatoriu de mai lungă durată. În felul acesta, școala elementară nu mai reprezintă o etapă încheiată de învățămînt, ci se încadrează în sistemul unitar al școlii generale cu dimen-

siuni pînă la 10 ani sau chiar pînă la 11 ani (în perspectiva dezvoltării învățămîntului în Anglia).

Printre primele țări care au prelungit învățămîntul general pînă la zece ani se numără, de exemplu, Republica Democrată Germană. În cadrul școlii politehnice de cultură generală se întîlnesc trei cicluri : inferior (clasele I—III), mediu (clasele IV—VII) și superior (clasele VIII—X). Ciclul inferior reprezintă de fapt clasele elementare.

O altă țară care-și propune în viitor realizarea unui învățămînt de lungă durată este Uniunea Sovietică. Începînd din anul 1970 s-a trecut la generalizarea învățămîntului obligatoriu de 10 ani. În cadrul acestui grad de școală, ca urmare a unor largi experimente, clasele elementare se restrîng la trei în loc de patru ani.

În țara noastră, asistăm la o situație similară, școala generală de 10 ani a devenit o realitate, organizată după specificul nostru național, clasele mici ocupînd dimensiunea de 4 ani.

Învățămîntul general, prezent sau în perspectiva organizării lui, cu o durată de 9 ani, îl întîlnim în Cehoslovacia, Republica Federală a Germaniei (în unele landuri rămîne la 8 ani), Suedia, Finlanda, Norvegia, Japonia. Dacă în Cehoslovacia sau Republica Federală a Germaniei „școala de bază" rămîne la 4 ani, în Suedia, Finlanda sau Japonia se întinde pe durata de 6 ani.

În cazul învățămîntului general de 8 ani clasele începătoare au o durată de asemenea diferită (în Iugoslavia de 3 ani, în Olanda, Belgia și Danemarca de 6 ani, iar în Bulgaria și Polonia de 4 ani).

În unele țări întîlnim o organizare specifică a claselor elementare, cu diferențieri pe cicluri chiar în cadrul acestor clase. În Franța, de exemplu, ca rezultat al ultimelor reforme ale învățămîntului, clasele mici, cu durata de 5 ani, sînt eșalonate pe trei cicluri, în ansamblul unui învățămînt general de 10 ani : curs pregătitor (clasa I), curs elementar (clasele a II-a și a III-a) și curs mediu (clasele a IV-a și a V-a). În Italia, școala elementară propriu-zisă are durata de 5 ani și cuprinde două cicluri : primul ciclu (clasele I—II) și al doilea ciclu (clasele III—V). Aceste cicluri se înscriu într-o școală generală de 7 ani. Din anul 1955 celor cinci ani li s-au adăugat încă doi, un ciclu post primar, cu un caracter de orientare profesională.

Tot o situație specială o întîlnim în Statele Unite ale Americii. Dimensiunea școlii generale variază în diferite state de la 6 ani la 8 ani. După cel de-al doilea război mondial a devenit dominantă școala obligatorie de 6 ani, împărțită în două cicluri, de cîte 3 ani. Primii 3 ani ar constitui de fapt clasele primare, activitatea școlară fiind condusă de un singur cadru didactic.

Constatăm, din cele expuse pînă acum, soluții diferite în structura claselor mici. Este evidentă, în multe țări, tendința de intensificare a procesului de învățămînt prin concentrarea pregătirii elementare a școlarilor în mai puțini ani. Cercetători de prestigiu — L. V. Zankov [1], V. Dietzel [2] — confirmă avantajele concentrării claselor mici în trei ani, pe de o parte, pentru a da posibilitate unei apropieri raționale a logicii didactice de logica științifică (din clasa a IV-a introducîndu-se obiecte structurate mai aproape de logica științei și predate de profesori specialiști), iar pe de altă parte, pentru a da curs unei dezvoltări intelectuale mai susținute, care să facă posibilă trecerea mai ușoară la studiile mai complexe din anii școlari următori.

Prelungirea învățămîntului obligatoriu în majoritatea țărilor a fost soluționată nu numai prin adăugarea unor clase la extremitatea superioară a școlii, ci și prin coborîrea limitei inferioare de școlarizare. În cazul acesta, clasele elementare cunosc o situație nouă. Se știe că în Anglia sau în unele state ale Americii învățămîntul începe la 5 ani, iar într-un număr deosebit de mare din celelalte țări din lume vîrsta de debut școlar este de 6 ani (Cehoslovacia, România, Franța, R.D.G., Japonia etc.). Această acțiune este susținută de o nouă optică asupra psihicului copilului. Cercetările psiho-pedagogice din ultimul timp (J. Piaget, J. Bruner, P. I. Galperin) demonstrează în mod conclu-

[1] L. V. Zankov, *Despre școala elementară*, Moscova, 1963.

[2] V. Dietzel, *Ciclul inferior creează bazele educației ulterioare*, „Die Unterstufe", nr. 5, 1966.

dent caracterul dinamic al stadiilor de vîrstă sub influența instrucției. Dezvoltarea intelectuală mai rapidă sau mai înceată este consecința autoreglajului informațional. Particularitățile de vîrstă sînt nu numai premise ale procesului instructiv-educativ, dar și rezultatul acestuia. Copilul, încadrat mai de timpuriu într-un mediu corespunzător educațional, pe lîngă faptul că va fi ajutat să-și formeze structuri operaționale necesare unei munci școlare susținute, dar, în același timp, va fi ferit de pericolul de a nu-și putea fructifica unele caracteristici psihice ale acestei etape nemaiîntîlnite, cu aceeași intensitate, mai tîrziu.

Necesitatea asigurării unei integrări reale și în condiții optime de instruire a claselor inferioare în școala generală a determinat luarea unor măsuri de comasare a „școlilor pitici". În multe țări, condițiile geografice și demografice au obligat existența unor astfel de școli mici, o realitate întîlnită și la noi în țară, sub forma învățămîntului simultan cu mai multe clase. În U.R.S.S. sau în Republica Federală a Germaniei s-a trecut la organizarea unor grupuri școlare moderne, cu internat sau cu asigurarea deplasării elevilor cu mijloace proprii de circulație ale școlii. Asemenea „școli integrate", cum se numesc în Republica Federală a Germaniei, pot asigura cadre didactice necesare pentru fiecare clasă sau disciplină în parte și pot fi dotate cu laboratoare și utilajele necesare învățămîntului modern.

Ideea democratizării învățămîntului general, care se impune din ce în ce mai mult și în țările cu un sistem social diferit de al nostru, a solicitat măsuri de cuprindere a tuturor copiilor în cadrul școlii, vizînd și pe aceia cu unele carențe fizice sau psihice. În țările socialiste, se știe că există școli speciale pentru acești copii, cu un regim propriu și cu cadre didactice corespunzătoare. În multe din celelalte țări, cum este de exemplu, în Italia, Franța sau în Țările Nordice s-au înființat pe lîngă unele școli generale clase începătoare pentru copiii cu deficiențe fizice sau psihice sau clase diferențiate pentru acei copii care suferă temporar de anumite boli sau sînt mai debili.

Operarea în conținutul de cunoștințe, priceperi, deprinderi și operații mintale cu care trebuie înarmați școlarii mici, cum este firesc, s-a făcut în concordanță cu noile condiții create în structura acestor clase. Ne-o confirmă reînnoirile ce s-au produs în această direcție în mai toate țările dezvoltate și discuțiile purtate la diferite nivele cu același obiectiv [2-3].

Faptul că școala elementară nu mai reprezintă un scop în sine, ci a devenit o parte integrantă a unui învățămînt de lungă durată, ea va trebui să contribuie la realizarea obiectivelor instructiv-educative ale acestui învățămînt. Misiunea ei este de a deschide mai degrabă perspective pentru o formație multilaterală a elevului, decît de a asigura o instrucție elementară. În noile condiții create, clasele elementare trebuie să realizeze în deplină concordanță funcția instrumentală cu cea instructivă și cu cea formativ-educativă. Pedagogul Gaston Mialaret [4] vorbește de necesitatea înarmării școlarilor mici cu instrumentele de bază ale culturii, fără de care n-ar fi posibilă evoluția intelectuală de mai tîrziu, Robert Dottrens [5] accentuează latura educării setei de cultură și a însușirii deprinderilor de a învăța, Eugène Gainié [6] vede în procesul învățării reunirea condițiilor favorabile care să permită elevului să progreseze în descoperirea științei, iar Walter Worth [7] opiniază pentru asigurarea unei individualizări reale a învățării încă din clasele mici, privind nu numai metodele, dar și materialul de învățat.

Aceste idei noi au început să prindă viață în restructurarea planurilor și programelor de învățămînt pentru clasele mici. Ca urmare, observăm mai în toate țările o grijă deosebită pentru echilibrarea conținutului și a orelor afectate diferitelor sectoare informative. În trecut, majoritatea orelor erau acordate

[2] *Proiectul de program al școlilor primare asociate*, Cheltenharm, 7—17 aug. 1966, editat de Gordon Scotney, UNESCO, Hamburg, 1967.
[3] Miroslav Horinek, *Probleme de educație și instrucție în școlile de gradul I. Relatarea discuțiilor purtate la Conferința asupra problemelor învățămîntului elementar*, „Komensky" nr. 7, 1965.
[4] G. Mialaret, *Introducere în pedagogie*, Presses universitaires de France, Paris, 1964.
[5] R. Dottrens, *A educa și a instrui*, traducere, Ed. did. și ped., București, 1970.
[6] E. Gainié, *Misiunea sau demisiunea școlii*, „Cahiers pédagogiques", Paris, nr. 48, 1964.
[7] W. Worth, *Conținutul învățămîntului elementar în plină transformare*, „Canadian Education and Research", Digest, Toronto, nr. 4, 1966.

cititului, scrisului și aritmeticii. Cunoștințele despre realitatea naturală și socială erau presărate într-o formă empirică și destul de disparate în lecturile din cartea de citire. Și astăzi, studiul limbii materne are cea mai mare pondere, deoarece trebuie să se asigure deprinderi temeinice de vorbire fluentă, citire cursivă și scriere corectă (de la 6 pînă la 14 ore săptămînal cu descreșterea lor pe măsură ce intervin și alte obiecte de învățămînt, de la o clasă la alta). Urmează apoi aritmetica, cu o dozare judicioasă a cunoștințelor de la numerație și socotit, la stăpînirea celor patru operații aritmetice și însușirea unor cunoștințe de geometrie, de mărimi, de relații sau de structură (de la 4 pînă la 6 ore săptămînal).

Dar, acestea nu rămîn singurele obiecte în clasele mici. Se observă preocuparea de a se introduce și alte discipline încă din clasa I. În tendința de a solicita mai de timpuriu dezvoltarea intelectuală a elevilor prin exercitarea gîndirii și deșteptarea interesului pentru cunoaștere se urmărește nu atît coborîrea obiectelor din clasele mai mari spre clasele mici, ci și restructurarea lor în raport cu necesitatea formării reprezentărilor și operațiilor mintale indispensabile asimilării noțiunilor proprii disciplinelor școlare, apropiate de logica științei, care apar mai tîrziu. Eșalonate pe primii doi sau trei ani elementari, sînt incluse obiecte structurate după o sistematizare logico-succesivă cum sînt: cunoștințe despre mediul natural și social, desenul, muzica, lucrul manual, educația fizică. În unele țări (Franța, Anglia, Austria) figurează o disciplină aparte, morala, prin care se urmărește lămurirea, pe înțelesul copiilor, a unor norme de conduită civilizată. Experimentele conduse de L. V. Zankov [8], în U.R.S.S., au arătat că se pot introduce cunoștințe de geografie din clasa I, de asemenea informații despre lumea neînsuflețită și cea însuflețită, precum și unele noțiuni generalizatoare din domeniul gramaticii și aritmeticii. În felul acesta, primele două clase (în unele țări și clasa a III-a) au, mai ales, un caracter preparatoriu. În următoarele clase apar obiecte structurate științific: istoria, geografia, științele naturii. În mai toate țările, problema învățării unei limbi străine a devenit o realitate. În Italia, se prevede învățarea, pe grupe mici de elevi, a unei limbi străine din clasa I, în alte țări din clasa a III-a (Finlanda, U.R.S.S.), iar în numeroase țări din clasa a IV-a.

Deși în multe țări învățămîntul elementar este împărțit pe cicluri (Franța, Italia etc.), preocupările merg pe linia conceperii unor planuri de învățămînt unitare și totodată flexibile. În această direcție se cunoaște părerea pedagogului american J. Bruner cu privire la „programa în spirală" [9] care prevede sistematizarea cunoștințelor după idei valoroase pentru știință, dar transmise cu modalități adecvate înțelegerii acestora la diferite stadii de evoluție a copiilor. Tot un sistem concentric, dar de data aceasta punîndu-se accent pe formarea operațiilor în vederea însușirii datelor științei, întîlnim în planul Minnesota, experimentat de Robert B. Ahrens [10]. Cu un anumit specific, în Polonia se încearcă unele soluții de sistematizare concentrică a cunoștințelor pe următoarele sectoare: știință, tehnică, artă, viață socială și cultură fizică [11].

Pentru a evita supraîncărcarea într-o perioadă în care copilul fiind în plină creștere este sensibil la oboseală, se acordă o atenție deosebită dozării materialului de la o clasă la alta.

O problemă generală a învățămîntului de azi este diferențierea activităților potrivit capacităților individuale ale elevilor. Realizări concrete sînt mai puține. În Canada se prevăd programe diferențiate pe diferite tipuri de grupe încă din prima clasă. Grupele de elevi sînt stabilite după diferențele marcate de: viteza învățării, stilul de învățare și sexul. Pentru a da o oarecare rezolvare acestei probleme, în Iugoslavia se întîlnesc în planul de învățămînt ore suplimentare (2 ore pe săptămînă) pentru activitățile speciale cu grupe de elevi.

Rolul actual al școlii elementare, manifestat îndeosebi pe linia formării intelectuale, a pregătirii elevilor pentru însușirea culturii contemporane, ridică alte pretenții față de cadrele didactice din acest sector.

[8] *Op. cit.*

[9] J. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, traducere, Editura științifică, București, 1970.

[10] R. B. Ahrens, *Proiectele de program pentru predarea științelor în învățămîntul elementar*, „Science and Children", Washington, nr. 2, 1965.

[11] I. Volghina, *Integrarea învățămîntului elementar*, Varșovia, 1968.

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

PAGINI NESCRISE DIN ISTORIA CULTURII ROMÂNEȘTI*

Unind acțiunea creatoare, de modelare a ființei umane, cu lupta poporului pentru dreptate socială și națională, școala românească, din cele mai vechi timpuri, și-a înscris misiunea ei istorică în milenara noastră cultură dezvoltată multilateral în orizontul universal al marilor culturi și civilizații. Ea a contribuit din plin la complexul proces ascendent al continuității și al asimilării originale a valorilor culturale perene — proces izvorît din realitățile noastre sociale și desfășurat stadial, pe etape de dezvoltare, în funcție de condițiile economice și sociale specifice fiecărei epoci. Astăzi în anii României socialiste, școala românească duce mai departe impresionantul proces de veacuri al dăinuirii valorilor de înaltă semnificație, împletind organic cultura noastră socialistă cu ceea ce a fost progresist și valoros în istoria zbuciumatei existențe și afirmări a poporului nostru.

Ca și în alte domenii, în domeniul educației și învățămîntului, cultura noastră socialistă a înregistrat apariția unor studii de valoare deosebită și recent — legînd firul unei prestigioase trăsături a culturii românești — elaborarea unor remarcabile lucrări de amplu orizont, de cuprinzătoare sinteză și mare adîncime cum sînt volumele: *Pagini nescrise din istoria culturii românești* de prof. dr. doc. Ștefan Bârsănescu și *Pedagogia comparată* de prof. dr. doc. Stanciu Stoian.

Pagini nescrise din istoria culturii românești constituie o prețioasă lucrare de pedagogie a culturii, direcție de bază a pedagogiei contemporane, în al cărei făgaș prof. *Ștefan Bârsănescu* a adus și anterior contribuții fundamentale prin lucrări ca: *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Iași, 1936; *Politica culturii în România contemporană*, Iași, 1937; *Contribuții la teoria categoriilor*, Iași, 1927; *Il movimento filosofice in Romania*, Roma, 1930; *Ce este filozofia culturii*, 1946 ș.a.

Această recentă lucrare expune o concepție proprie despre istoria și pedagogia culturii, pe care prof. Șt. Bârsănescu o ilustrează prin punerea în lumină a unor aspecte inedite din epoca arhaică și din epoca feudală a culturii în țara noastră (sec. X—XVI), însemnînd noi contribuții de aleasă valoare și semnificație.

Respingînd în studierea istoriei culturii formulele factologice, simplu narative și declarative, văduvite de căutarea unor semnificații, lipsite de o viziune integratoare și de elaborarea unor considerente teoretice prof. Șt. Bârsănescu evită atît historismul descriptiv (ex. Fr. Guex) și historismul sociologic (ex. P. Barth), cît și historismul teleologic (ex. Hegel) și historismul pozitivist. Întemeindu-se pe metodologia materialist-dialectică și istorică, autorul vede în cercetarea istoriei culturii nu un demers evocator și paseist sau unul modernizator și prezenteist, ci consideră cercetarea istoriei culturii ca „un șantier al muncii, un atelier al gîndirii", avînd funcția creatoare de îmbogățire a prezentului în temeiul experienței trecutului și funcția prospectivă de promovare a progresului „spre a ne întoarce, apoi, la prezent mai îmbogățiți sufletește și a lucra mai cu spor la progresul școlii de azi" (p. 235). În cadrul acestei concepții, sînt date cercetării științifice de istorie a culturii, principii de bază și metode călăuzitoare, cum sînt, de exemplu, atît principiile polarizînd în stipularea preemțiunii și temeiniciei documentării, considerarea deopotrivă a unghiului de incidență sincronic și diacronic, aplicarea abordării comparativiste ș.a., cît și treptele metodice ca: studierea bazei documentare, analiza conținutului, influențelor, desprinderea semnificațiilor, rolului ș.a.

Pe baza concepției științifice de istorie a culturii arătate mai sus, concepție și aparat metodologic ce duc la descoperirea de adînci sensuri, legități,

* Ștefan Bârsănescu, *Pagini nescrise din istoria culturii românești*, Editura Academiei R.S.R., București, 1970.

la punerea în lumină a complexelor raporturi dialectice dintre universal şi particular ş.a., prof. Şt. Bârsănescu elaborează o pedagogie a culturii de larg orizont, în care fenomenul culturii este studiat ştiinţific pe structuri şi trepte de dezvoltare determinate social-economic, analizîndu-i-se deopotrivă esenţa, geneza, funcţiile, tipologia, finalitatea, eficienţa. Autorul împărtăşeşte o concepţie integralistă a culturii în care vede totalitatea bunurilor culturale (cultura) şi produselor culturii (civilizaţia) şi distinge cultura obiectivă — ca sumă a acestor bunuri — şi cultura subiectivă — ca proces informativ şi formativ de dezvoltare a personalităţii. În cadrul culturii subiective este amplu expus conceptul de cultură şcolară, care este conceput ca o „cultură informaţională şi formaţională selectată în funcţie de şcoală, de tipul şi gradul ei" (p. 12). Sînt analizate aria acestei culturi (cultură şcolară, completă şi incompletă) şi constantele şi variabilele ei, constantele fiind date de : educaţia intelectuală, educaţia moral-socială şi naţională, educaţia fizică, educaţia tehnic-profesională. Finalitatea culturii este văzută ca o „finalitate practică" care, depăşeşte iluminismul abstract de cultivare a spiritului în sine şi urmăreşte deopotrivă dezvoltarea multilaterală a omului şi „prefacerea atît a existenţei, cît şi a conştiinţei umane" (p. 14).

În sistemul de referinţă al cuprinzătoarei sale concepţii de istorie şi pedagogie a culturii, prof. Şt. Bârsănescu analizează cultura şi instituţiile instructiv-educative româneşti din epoca străromână şi din epoca feudală (sec. X—XVI) cu cele două mari perioade : feudalismul timpuriu (sec. X — 1350) şi feudalismul dezvoltat cu subîmpărţirile — faza 1350—1488, întemeierea şi consolidarea statelor româneşti ; faza 1488—1561, lupta de centralizare a puterii în mîinile domnului. Este vorba de ampla şi însemnata epocă valahă, cînd românii sînt cunoscuţi ca „popor valah", adică popor roman, anul 1561, cînd Despot Vodă vine la domnia Moldovei, marcînd şi înlocuirea numelui de valah cu cel de român.

Pe acest larg interval de timp fenomenul cultural românesc este cercetat multilateral, în optica unui complex registru, fiindu-i studiate stadial atît structura, esenţa, orientarea, specificul, geneza, tabla de valori, cît şi dinamica, coordonatele, componentele, tipologia, finalitatea, eficienţa. În rezolvarea unor asemenea probleme, uneori controversate — referitoare la o epocă atît de însemnată şi interesantă — sînt relevate numeroase semnificaţii şi aspecte inedite şi sînt aduse contribuţii noi. În acest sens, se poate cita totalitatea celor 51 de studii componente ale lucrării. Menţionăm în mod deosebit următoarele : *Noi contribuţii cu privire la numele poporului român, Problema limbii de cultură românească feudală, Şcoala de la Cenad, Învăţămîntul oral prin predică, Cele dintîi opere ale antichităţii clasice latine pe pămîntul patriei noastre, Conştiinţa latinităţii la români, Cea dintîi formulare de idei pedagogice pentru educaţia poporului român, Unele elemente de educaţie şi pedagogie cavalerească la români, Academia domnească a lui Alexandru cel Bun, Educaţia meseriaşilor în ţările române, Contactul spiritual al românilor cu marii filozofi greci, Ce înseamnă „magister in diversis artibus", Colegiul de la Hîrlău, Şcoala dascălului, Şcoala de la mînăstirea Putna.*

Deosebit de valoroase sînt deopotrivă atît baza documentară de studiu aproape în totalitatea ei inedită, cît şi elaborarea de pe această bază a unei întinse şi variate teoretizări privind cultura românească din epoca arhaică şi din epoca feudală, desprinderea unor caracteristici esenţiale şi semnificaţii de mare adîncime şi rezonanţă. Amintim cîteva. În primul rînd, vechimea culturii şi educaţiei poporului nostru : „sîntem un popor care citim de aproape o mie de ani", „încă de acum aproape 1000 de ani poporul român a pornit pe drumul istoriei condus de o conştiinţă culturală şi de o pedagogie bună" (p. 61). De asemenea viguroasa continuitate şi caracterul permanent ascendent al culturii şi educaţiei noastre, fiind semnificativ faptul „evoluţiei continue şi progresive a culturii româneşti" (p. 266). O trăsătură de o pregnanţă impresionantă este ceea ce am putea numi vocaţie spre universalitate a culturii poporului român, asimilarea creatoare a marilor valori şi curente spirituale de peste hotare, integrarea şi sincronizarea culturii noastre în contextul de epocă european, „formarea unui tip de om pe linia universalului" (p. 168). Această caracteristică este organic întreţesută cu o dominantă de grandioasă cristalizare şi intensitate milenară : aceea a personanţei şi dăinuirii specificului culturii noastre ; deşi în trecut

învățămîntul s-a făcut pe lîngă limba română și în limbile greacă, slavonă sau latină, „noi vorbim de cultură românească și de instituții instructiv-educative românești, pentru că ne referim la o cultură și la instituții folosite de poporul român și realizate și dezvoltate prin voința și exponenții lui" (p. 14). Mai pot fi menționate și alte trăsături esențiale ale culturii și educației poporului nostru relevate în această valoroasă lucrare de istorie și pedagogie a culturii cum sînt : complexul și multilateralul registru de valori, orientarea rațională și umanistă, caracterul practic și legat de viață ș.a.

Pagini nescrise din istoria culturii românești constituie o remarcabilă lucrare de vast orizont cultural și deosebită adîncime teoretică, înscriindu-se în alesul patrimoniu al gîndirii pedagogice românești.

ION ORGHIDAN

MATEMATICA MODERNĂ, MATEMATICĂ VIE*

Publicarea lucrării profesorului Revuz, în traducere poate fi apreciată ca o idee deosebit de bună a Editurii didactice și pedagogice și în mod firesc a traducătorului ei, Eugen Rusu.

În condițiile dezvoltării necontenite a științei și tehnicii, în condițiile în care viața însăși reclamă rezolvarea unor probleme mai simple sau mai complexe, dar cu multă precizie, instrumentul matematic devine din ce în ce mai indispensabil. Matematica a penetrat cele mai umaniste și mai sociale dintre științe, făcînd casă bună cu ele. Astăzi, nu mai constituie pentru nimeni o curiozitate citirea unor lucrări cum ar fi cele de lingvistică matematică, de poetică matematică, de sociometrie ș.a.m.d. Tocmai pentru a extinde sfera matematicii și a-i stabili adevăratul cîmp de acțiune în epoca contemporană a scris prof. Revuz acest eseu — *Matematica modernă, matematică vie.*

Lucrarea constituie rodul unei bogate experiențe pedagogice și al unor experimente reușite făcute cu elevii claselor liceale. Structura ei vădește caracterul de sinteză și totodată de generalizare. Cele trei capitole mari fac un tur de orizont asupra matematicii, asigurîndu-i și pe cei „netalentați" în ale matematicii că pot ajunge să-și însușească și să utilizeze ca instrument de lucru matematica.

În capitolul intitulat *Lipsa de înțelegere pentru matematici,* autorul prezintă unele aspecte legate în primul rînd de temerea pe care o au majoritatea oamenilor (în primul rînd nespecialiștii) față de elementul de noutate al matematicii moderne. El arată că prin 1950, cînd s-a răspîndit în afara cercurilor de specialitate zvonul că edificiul matematic ar fi complet reconstruit și că perspectivele ar fi o transformare totală, reacția celor mai mulți a fost uimirea, urmată imediat de un reflex de apărare și de indignare. Înainte de a ști despre ce este vorba, s-au ridicat „marii preoți", batjocorindu-i pe ereticii ce susțineau matematica modernă ; alții au crezut că se pot liniști minimalizînd evenimentul și spunînd că „matematica modernă nu este decît o modă. Se va reveni".

Justificarea pe care o găsește acestei temeri este determinată de „bariera limbajului", de terminologia matematicii moderne care, departe de a-și căuta un limbaj impenetrant pentru majoritate, face uz de niște termeni „pitorești" (cum îi numește autorul), pentru a ajuta intuiția celor ce vor lucra cu instrumentul matematic.

Vechile noțiuni sau vechi termeni clasici se îmbogățesc, căpătînd niște calificative noi (de exemplu : noțiunea de „mulțime" sau „spațiu" primește calificative noi ca : dens, compact, risipit, numărabil, rar, deschis ș.a.m.d.), care nu fac decît să precizeze și să înlăture orice ambiguitate posibilă. În asemenea condiții, matematica modernă, ca și cea clasică, solicită un oarecare efort în primul rînd pentru însușirea limbajului de lucru, în sensul modului de studiere a matematicii moderne.

Eforturile însușirii științei matematicii nu constituie un apanaj al „modernismului", ci ele, așa cum arată prof. Revuz, se pierd în negura secolelor, avînd ca reprezentanți pe învățăceii școlilor lui Euclid, Pitagora ș.a.

Fără a avea intenția de a prezenta o istorie a matematicii, autorul prezin-

* André Revuz, *Mathématique moderne, mathématique vivante (Matematica modernă, matematică vie).* Editura didactică și pedagogică, București, 1970, 73 p.

tă foarte pe scurt, în capitolul al doilea, stadiul matematicii în anii 1800 și evoluția sa ulterioară, analizînd unele dintre preocupările lui Euclid, Peano, D. Hilbert, Lobacevski, Bolyai și Galois.

Pentru a demonstra sensul noțiunilor utilizate în matematica modernă, A. Revuz prezintă noțiunile de mulțime, relație, structuri algebrice și tipologice și ulterior analizează caracterele și avantajele matematicii moderne, printre care enumeră pe acelea de unitate, dinamică, libertate, rodnicia inepuizabilă manifestată prin extinderea domeniului ș.a.

După toate aceste elemente, autorul arată în capitolul al treilea că viitorul științei matematice se anunță a fi strălucit, ca și al fizicii. Fizica, spune Revuz, este o matematizare a unei părți a experienței sensibile și deosebirile între elaborarea unei teorii matematice și a uneia a fizicii sînt legate mai mult de detalii de natură tehnică și de aparență decît de ceea ce este esențial în munca intelectuală.

Din păcate, se resimte și în prezent conflictul tacit care există între aceste două discipline, în special în predarea lor. Împotriva unor asemenea elemente conflictuale și-a spus Revuz părerea, arătînd că necesitatea sincronizării celor două științe sau materii de învățămînt se resimte în pregătirea spirituală a tineretului. Procesul de predare a matematicii este cel ce trebuie să sufere o profundă transformare. Acest proces trebuie să treacă de la stadiul deductiv, în care elevii și în general cei interesați în utilizarea instrumentului matematic își însușesc noțiunile într-o formă dogmatică, la stadiul de realizare a unui mod de gîndire matematic. Aceasta înseamnă că însuși profesorul de liceu trebuie să se autodepășească, transformîndu-se dintr-un profesor de matematică într-unul de matematizare. El are la dispoziție o gamă largă de situații (folosind experiența fiecărui elev), pe care le poate matematiza, creînd modelele pe baza cărora elevul are posibilitatea de înțelegere și de însușire a noului mod de gîndire matematic. Concretizîndu-și punctul de vedere privitor la predarea matematicii moderne, André Revuz prezintă în încheierea lucrării sale o sumară schiță de program a învățămîntului matematic modern pentru liceu și arată că predarea matematicii moderne constituie, pentru fiecare profesor de specialitate, o datorie față de generațiile viitoare, cărora trebuie să li se transmită tot ce e mai viu și mai fecund în știința actuală.

ALEXANDRU EM. BERCA

O CARTE DE ACTUALITATE *

Introducerea practicii productive ca parte componentă a formării omului modern în societatea noastră socialistă a ridicat pe scara valorilor didactice o figură centrală a activității practice din învățămîntul de cultură generală și din cel profesional și tehnic : maistrul-instructor. Activitatea acestuia se cerea călăuzită de un îndrumător pedagogic și acesta nu s-a făcut mult așteptat. Lucrarea începe, așa cum era firesc, cu tratarea problemei *Educația ateist-științifică a elevilor*, întrucît, așa cum precizează autorii — Ion Gh. Stanciu și Costin Ștefănescu — „Formarea concepției științifice în rîndul tinerei generații constituie una dintre preocupările de cea mai mare însemnătate a întregii noastre societăți socialiste și, în același timp, una dintre sarcinile esențiale ale tuturor factorilor răspunzători de pregătirea „schimbului de mîine" din toate domeniile de activitate". Prezentînd cu obiectivitate atît condițiile concrete social-istorice care definesc un climat favorabil activității educative desfășurate în școală, cît și unele condiții care mai creează dificultăți, sînt dezbătute cu competență cele trei obiective ale educației ateist-științifice și menționate verigile importante ale procesului instructiv care contribuie la realizarea educației ateist-științifice.

Deoarece atît pentru procesul instructiv-educativ, cît și pentru orientarea profesională este necesară diagnoza psihică, articolul *Cunoașterea elevilor*, elaborat de dr. Mihai Peteanu, aduce date prețioase pentru ghidul pedagogic al maistrului-instructor ; sînt precizate mai întîi metodele de cunoaștere științifică a elevului, iar apoi este explicat ce tre-

* *Institutul de științe pedagogice. Ghid pedagogic pentru maistrul-instructor.* (Coordonator: Romeo Dăscălescu), E.D.P., 1970.

buie să cunoască maistrul-instructor la elevii săi. Cu multă claritate şi în mod sistematic sînt prezentate procesele psihice grupate în procese de cunoaştere, procese de motivaţie ale activităţii şi comportamentului, procese afective, procese volitive, adăugîndu-se în afara acestor însuşiri psihice generale şi însuşirile psihologice ale personalităţii : aptitudini, temperament, caracter, fiecare cu o serie de componente.

Un model de fişă pedagogică, elaborat de Romeo Dăscălescu, aduce o binevenită completare şi constituie ghid sistematic pentru cunoaşterea elevului de către maistrul-instructor, prin mijlocirea practicii în atelier sau în producţie. Fişa cuprinde o serie de date esenţiale care pot asigura un portret psiho-pedagogic complet al elevului, ce se poate efectua cu multă operativitate. După datele generale (locul şi data naşterii, domiciliul elevului, maistrul-instructor la care este repartizat în diferiţi ani şcolari) sînt menţionate diferite aspecte ale comportării elevului, solicitîndu-se notaţii trimestriale în cei trei ani de şcolarizare privind : ţinuta şi comportarea elevului, rezistenţa la efort, situaţia şcolară, progresul în însuşirea meseriei, calitatea produselor (operaţiilor) executate. Fişa se încheie cu o caracterizare generală, care solicită clasificarea foarte bună, bună, satisfăcătoare şi nesatisfăcătoare, cu privire la nivelul de însuşire a meseriei, calitatea produselor, nivelul de comportare şi rezistenţa la efort. Ultimele puncte ale fişei preconizează menţionarea rezultatelor obţinute la examenul de calificare, propuneri pentru încadrarea tarifară şi observaţii. Concisă şi precisă, fişa subliniază aspectele esenţiale ale profilului elevului în procesul de însuşire a profesiunii, fiind operativă şi constituind un ajutor deosebit de valoros pentru maistrul-instructor. Modelul fişei este întregit de cîteva explicaţii asupra modului de completare şi de „fişa colectivă", care adună într-o reprezentare unitară datele elevilor din clasa sau grupa de calificare.

Un capitol deosebit de valoros şi util al ghidului îl constituie cel elaborat de Romeo Dăscălescu privitor la *Priceperi, deprinderi şi obişnuinţe profesionale*. Definind, pe rînd, în mod precis şi sistematic, mai întîi priceperile, autorul menţionează apoi particularităţile şi stadiile de formare a acestora. Definind deprinderile precizează etapele de formare a acestora şi în sfîrşit caracterizează obişnuinţele profesionale. Articolul se încheie cu cîteva concluzii care au valoarea unor cerinţe ce trebuie respectate şi deci cunoscute de maistrul-instructor în procesul de formare şi de consolidare a sistemului de priceperi, deprinderi şi obişnuinţe.

Cum era şi firesc, „ghidul" inserează în cuprinsul său *Metode de predare în învăţămîntul practic*, printre care autorul, Şerban Constantinescu, menţionează : explicaţia, conversaţia, demonstraţia, observarea independentă şi exerciţiile, vizita didactică şi metoda folosirii manualului şi a altor cărţi, menţionînd modalităţile de utilizare a fiecărei metode. S-ar putea ridica o obiecţie şi anume că, întrucît observarea independentă „se caracterizează printr-un efort personal de cercetare" din partea elevilor, care antrenează o complexitate de procese psihice şi nu numai observaţia, metoda ar putea fi denumită „activitate independentă", nelimitîndu-se numai la observare.

O notă originală o prezintă capitolul *Tipologia lecţiei practice*, în care Mihai Ghivirigă subliniază caracteristicile, structura şi specificul lecţiilor practice, în funcţie de condiţiile în care se ţin în atelierele şcolare şi în producţie, ca şi în funcţie de particularităţile diferitelor discipline practice.

Observaţiile finale, valabile pentru lecţiile de toate tipurile, precizează unele valoroase concluzii : suportul intelectual solid în cunoştinţele tehnice, tehnologice şi de desen tehnic, asigurînd caracterul ştiinţific al practicii ; caracterul formativ care trebuie să fie asigurat acestor lecţii ce au rolul complex de a contribui nu numai la formarea deprinderilor profesionale, dar şi „la dezvoltarea intelectuală şi morală a elevilor, realizînd dezvoltarea intelectuală şi morală a elevilor, dezvoltarea gîndirii tehnice, a curiozităţii ştiinţifice, a dragostei de muncă, a interesului pentru profesiune". Aş menţiona că era poate necesar ca în acest ghid să se includă un mic capitol privind calităţile didactice şi cerinţele ce se solicită maistrului-instructor.

Urmează două capitole cu oarecare legătură între ele implicînd un proces de verificare şi de apreciere. Primul, elaborat de dr. Dumitru Muster, intitulat *Verificarea şi aprecierea muncii elevilor*, tratează în mod sistematic verificarea progresului şcolar ca metodă de învăţămînt, subliniind importanţa controlului muncii pentru elev şi profesor şi menţionînd necesitatea permanenţei controlului muncii şi aspectele verificării, clasificîndu-le, în funcţie de momentul efectuării, în : verificare curentă,

periodică şi finală ; după forma de efectuare, în : examinarea orală, scrisă, practică şi combinată, iar după forma de cuprindere în : verificarea individuală sau colectiv-frontală. Sînt succint tratate şi modalităţile de desfăşurare a examenului de promovare şi de absolvire, precum şi de notare a rezultatelor examinării.

Al. Gheorghiu se ocupă de *Verificarea cunoştinţelor în cadrul instructajului de protecţia muncii*, prezentînd mai întîi principalele obiective care trebuie atinse de cunoştinţele de protecţia muncii incluse în planurile de învăţămînt ale şcolilor profesionale, de maiştri şi ale altor şcoli. În raport cu aceste obiective sînt prezentate trei chestionare diferite: chestionar de probleme generale de protecţia muncii pentru tehnicieni metrologi (anexa 1), chestionar de protecţia muncii pentru muncitori aşchietori metalici (şcoală profesională, anexa 2) şi chestionar privind cunoştinţele necesare pentru acordarea primului ajutor (şcoli profesionale de maiştrii şi postliceale, anexa 3). Este sugerat un mod interesant şi mai nou în formularea răspunsurilor, sugerîndu-se un sistem de verificare după sistemul instruirii programate cu răspuns la alegere şi propunîndu-se şi un sistem de introducere în întrebare a unor probleme, astfel ca elevul să se încadreze într-o situaţie reală, să nu răspundă mecanic, ci să raţioneze în alegerea răspunsului corect. Sînt precizate şi unele modalităţi de apreciere a rezultatelor obţinute, subliniindu-se importanţa stabilirii unor etaloane în aprecierea răspunsului la chestionar, care asigură o mai mare obiectivitate a răspunsurilor.

Capitolul *Îndrumarea practicii în producţie*, elaborat de Romeo Dăscălescu şi Gheorghe Ene, prezintă aspectele de organizare, de conţinut şi metodă ale practicii în producţie, vizînd în egală măsură pe maistrul-instructor, cît şi pe elevi, şi oferă un sistematic şi cuprinzător plan de organizare şi desfăşurare a instruirii practicii în producţie, precum şi cîteva tipuri de îndrumătoare : îndrumătorul chestionar al practicii elevilor din sectorul montaj-auto, îndrumătorul chestionar al practicii elevilor din sectorul maşini-unelte.

Capitolul *Metodele de instruire practică în agricultură*, de Valentina Vişan, completează ghidul cu o serie de îndrumări în sectorul practicii agricole, precizînd obiectivele activităţii, stabilind etapele de formare a deprinderilor de muncă specifice pentru agricultură şi arătînd metodele de instruire practică determinate de specificul activităţilor concrete, metoda reactualizării cunoştinţelor, demonstraţia practică şi exerciţiul practic.

Lucrarea cuprinde ample şi valoroase îndrumări şi constituie într-adevăr un preţios „ghid pedagogic pentru maistrul-instructor".

Prof. univ. dr.
GEORGETA MUNTEANU

PROBLEME PEDAGOGICE ÎN ACTIVITATEA DE EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI SPORT *

Volumul de faţă este în bună măsură un succes al unui cadru didactic universitar, care, fără a fi el însuşi sportiv, a înţeles că rezultatele activităţii profesorilor de educaţie fizică şi a antrenorilor sportivi sînt condiţionate şi de cunoştinţele pedagogice, de mare trebuinţă în formarea şi sudarea colectivului, în folosirea metodelor şi mijloacelor corespunzătoare activităţii de educaţie fizică sau disciplinei sportive respective, în cunoaşterea membrilor colectivului, în dezvoltarea multilaterală şi formarea pe toate planurile a fiecărui membru din colectivul său.

Aşa cum a rezultat dintr-o serie de analize apărute în presă, unii sportivi de performanţă se dovedesc inegali, nu atît din lipsa de pregătire tehnică şi de condiţie fizică, ci din cauza unor manifestări pe care antrenorul, dacă ar fi fost şi un bun pedagog, le-ar fi putut preveni.

Autorul subliniază de aceea responsabilitatea antrenorului şi pledează pentru pregătirea lor pedagogică şi a profesorului de educaţie fizică.

În această privinţă trebuie făcută totuşi o distincţie între antrenorii proveniţi de obicei din sportivi profesionişti, fără studii speciale în domeniul disciplinei practicate, şi profesorii de educaţie fizică, absolvenţi ai unui institut de învăţămînt superior, care are înscrisă în planul de învăţămînt şi pedagogia.

Între titlul şi subtitlul lucrării s-ar părea că există o contradicţie, „Peda-

* Conf. univ. N. N. Ceauşescu: *Pedagogia. Probleme pedagogice în activitatea de educaţie fizică şi sport*, Bucureşti, Editura „Stadion", 1970.

gogia" avînd o structură proprie, completă, iar termenul de „probleme", din subtitlu, dînd oarecum o configuraţie mozaicată. Procedînd astfel, autorul a căutat să evidenţieze de fapt acele capitole ale pedagogiei care sînt mai necesare celor cărora le este adresată lucrarea.

Poate că la o eventuală ediţie autorul se va opri la un titlu mai semnificativ şi mai precis, ca de pildă „Pedagogia educaţiei fizice şi sportului", ramură a ştiinţei pedagogice, similară cu „pedagogia agricolă" sau cu „pedagogia industrială".

Din felul cum e concepută lucrarea se desprind două părţi : una de pedagogie generală şi alta de pedagogie specială — respectiv a educaţiei fizice şi sportului.

Prima parte apare mai puţin motivată pentru profesorii de educaţie fizică — totuşi şi pentru ei ea este o repetiţie care precizează şi întăreşte cunoştinţele dobîndite în cadrul facultăţii ; antrenorilor le este, însă, necesară pentru a înţelege aplicarea teoriilor, principiilor şi metodelor pedagogiei generale la problemele de educaţie fizică şi sport.

Printre calităţile lucrării — în afară de meritul de a fi prima de acest fel în ţara noastră —, se remarcă grija autorului pentru argumentarea problemelor tratate cu fapte din istoria pedagogiei, literatură, filozofie, biologie ; prin aceasta dovedeşte că are o cultură mai amplă care-i permite să compare sau să privească din punct de vedere evolutiv fenomenele educative, fapt care ajută la uşurarea înţelegerii problemelor respective. În acelaşi timp, astfel de incursiuni sînt binevenite atît pentru profesorii de educaţie fizică şi sport, cît şi pentru antrenori, cărora le lărgeşte în acest fel orizontul cultural, le arată că multe din problemele ce ne preocupă pe noi astăzi a preocupat şi pe alţii.

Din lucrare reiese în mod convingător de ce este necesar pentru antrenor şi pentru profesorul de educaţie fizică să cunoască pedagogia, deoarece această disciplină îi ajută să găsească tactul potrivit pentru fiecare acţiune, le dă mijloace de închegare a colectivului, le pune la dispoziţie modalităţi de stimulare, îi ajută să rezolve unele incidente intervenite în colectiv, îi ajută în a-i deprinde pe sportivi şi pe elevi să lucreze cu conştiinciozitate în spirit de echipă etc.

De mare importanţă sînt paragrafele în care se ocupă de legătura dintre educaţia fizică şi educaţia intelectuală (p. 51), educaţia fizică şi educaţia morală (p. 54), educaţia fizică şi educaţia estetică (p. 58), educaţia fizică şi educaţia politehnică (p. 60). Astfel de teme ar trebui şi mai mult adîncite, spre a evidenţia astfel rolul pe care îl are educaţia fizică şi disciplinele sportive în formarea complexă a omului contemporan. Aici s-ar fi putut argumenta cu mai multe exemple din lucrările celor mai de seamă reprezentanţi ai pedagogiei, cu lucrări apărute în ţara noastră şi cu măsuri privind introducerea orei de educaţie fizică în planul de învăţămînt de toate gradele, crearea de societăţi sportive etc.

Pozitiv este şi felul cum apreciază autorul raportul dintre ereditate, mediu, educaţie, subliniind importanţa aptitudinilor şi a talentului în educaţia fizică şi mai cu seamă în sportul de performanţă. Autorul, prin felul cum abordează acest raport, dovedeşte că este la curent cu teoriile genetice, arătînd că „dispoziţiile" needucate se pierd, afectînd astfel dezvoltarea întregii personalităţi a omului (p. 71).

Autorul tratează mai pe larg principiile şi metodele procesului de învăţămînt. Consider însă că ar fi fost bine dacă ar fi aplicat aceste principii şi metode la activităţile profesorului şi antrenorului, prezentînd mai multe exemple care să ducă la o înţelegere mai temeinică, în vederea aplicării lor cu succes. De asemenea, ar fi fost bine dacă s-ar fi insistat asupra influenţei fizice asupra copiilor şi tinerilor cu deformaţii sau debili. Cred că autorul ar fi adus o contribuţie mai mare, dacă ar fi extins tratarea unor probleme de acest fel şi la nivelul şi necesităţile cadrelor care practică cultura fizică medicală.

La fel, se simte nevoia ca paragrafele despre raportul dintre educaţia fizică—sport şi particularităţile de vîrstă să fie mai aprofundate, subliniindu-se că există o variabilitate a exerciţiilor de educaţie fizică şi a disciplinelor sportive, ca urmare a particularităţilor de vîrstă şi individuale, atît la copii şi tineri, cît şi la adulţi.

Tratînd probleme ca : particularităţile procesului de învăţămînt la educaţia fizică (p. 175), importanţa orei de educaţie fizică în cadrul planului de învăţămînt şi locul ei în orarul clasei (p. 175—176), importanţa cunoaşterii

elevilor şi a membrilor colectivului sportiv, autorul oferă unele indicaţii de real ajutor profesorului în pregătirea sa şi a clasei pentru ora de educaţie fizică.

Aceste indicaţii şi sugestii nu sînt numai de ordin teoretic, ci ele sînt desprinse dintr-o serie de experimente organizate în acest scop la cîteva şcoli din Capitală.

Concepţia despre unitatea şi continuitatea în munca de educaţie şi precizarea rolului şi locului pe care îl ocupă diverşii factori educativi (părinţi, profesori, antrenori, instructori de pionieri, organizaţii U.T.C., responsabili sportivi sindicali) ajută la o înţelegere mai complexă a influenţelor pozitive exercitate asupra dezvoltării omului şi întăreşte noţiunea de sistem a muncii educative în acest domeniu.

Cele cîteva păreri exprimate arată valoarea acestei lucrări pentru literatura pedagogică din ţara noastră şi folosul ei pentru profesorii de educaţie fizică şi antrenori.

I. OCTAVIAN

Журнал по педагогике но 6/1971 г.

Траян Поп, Планирование работы в школе ■ **Василе В. Попеску**, Педагогика и наука руководства образования ■ **Штефан Бырсэнеску**, Н. Иорга, профессор и воспитатель ■ **Илие Попеску - Теюшан**, Н. Иорга, и вопросы школы ■ **Динуца Марин**, Н. Иорга о воспитательном характере фольклорного творчества ■ **Октавиан Ионеску**, Педагогический эксперимент профессора Н. Иорга ■ **Магдалена Банто**, Определение количества информации в различных системах преподавания ■ **Елиза Туншану**, Возможности осуществления кривой развития количества информации ■ **Симона Ворническу**, Психо - педагогические аспекты определения количества информации ■ **Константин Пэунеску**, Система предупреждения и коррекция детей с задержкой в умственом развитии ■ **Ливиу филимон**, Изучение воспитателной перегрузки ■ **Георге Раду**, Структура вспомогательных школ для умственноотсталых детей ■ **Николае Апостолеску**, Образование — специаьный процесс включения молодежи (новая модель общеобразовательной школы) ■ **Еуджен Новичков**, Шаг — кадр — информационная единица ■ **Хория Баня**, Коллоквиум для получения II ступени ■ **Константин Пуфан**, Педагогика перед требованиями современности ■ **А. Богдан Тучков, А. Данчули, Д. Саладе**, Использование педагогического наследствия А. С. Макаренко из перспективы науки сравнительного воспитания ■ **Мария Джурджа**, Структура и содержание начального образования в нескольких странах ■ **Ион Оргидан**, „Неписанные страницы истории румынской педагогики"—**Штефан Бырсэнеску**, ■ **Александру Берка**, „Новейшая математика, живая математика' — **Андре Ревиз** ■ **Джорджета Мунтеану**, Педагогический справочник для мастер инструктора (под общей редакцией **Ромео Дэкэлеску**). ■ **И. Октавиан**, „Педагогические вопросы в работе физического воспитания и спорта" — **Н. Чаушеску**.

REVUE DE PÉDAGOGIE nr. 6/1971

Sommaire

Traian Pop, Planification de l'activité scolaire ■ **Vasile V. Popescu**, La pédagogie et le management ■ **Ştefan Bârsănescu**, N. Iorga et sa grande oeuvre d'éducation ■ **Ilie Popescu-Teiuşan**, N. Iorga et les problèmes scolaires ■ **Dinuţa Marin**, N. Iorga et le caractère éducatif de la création folklorique ■ **Octavian Ionescu**, Une expérience pédagogique du professeur N. Iorga ■ **Magdalena Banto**, La détermination de la quantité d'information pour divers systèmes d'enseignement ■ **Eliza**

Tunșanu, La possibilité de réaliser une courbe d'évolution de la quantité d'information. ■ **Simona Vornicescu,** Aspects psycho-pédagogiques de la détermination de la quantité d'information. ■ **Constantin Păunescu,** Le système de prévention et de récuperation du handicap intellectuel. ■ **Liviu Filimon,** L'étude du superengagement éducationnel. ■ **Gheorghe Radu,** La structure de l'enseignement auxiliaire pour les enfants débiles mentaux. ■ **Nicolae Apostolescu,** L'enseignement-processus spécifique de l'intégration des jeunes (un nouveau modèle de l'école de culture générale). ■ **Eugen Novicicov,** Pas-séquence-unité d'information. ■ **Horea Banea,** Le colloque pour le II-e degré. ■ **Constantin Pufan,** La pédagogie devant les exigences de la contemporainéité. ■ **A. Bogdan-Tucicov, A. Dancsuly, D. Salade,** La valorisation de l'héritage pédagogique de A. S. Makarenko dans la perspective de la science de l'éducation comparée. ■ **Maria Giurgea,** La structure et le contenu de l'enseignement élémentaire dans quelques pays avancés. ■ **Ion Orghidan,** „Pages inédites de l'histoire de la pédagogie roumaine" par **Ștefan Bârsănescu.** ■ **Alexandru Berca,** Les mathématiques modernes — mathématiques vivantes" par **André Revuz.** ■ **Georgeta Munteanu,** „Guide pédagogique pour le maître-instructeur" (coordonateur **Romeo Dăscălescu).** ■ **I. Octavian,** Problémes pédagogiques suscités par l'activité d'éducation physique et le sport par **Nicolae Ceaușescu.**

REVIEW OF EDUCATION 6/1971

Contents

Traian Pop, The Planning of School Activity ■ **Vasile V. Popescu,** Pedagogy and the Science of Management in Education ■ **Ștefan Bârsănescu,** Nicolae Iorga and his Great Work of Education ■ **Ilie Popescu-Teiușan,** N. Iorga and the School Problems ■ **Dinuța Marin,** N. Iorga on the Educational Character of Folklore ■ **Octavian Ionescu,** A Pedagogical Experiment of Professor N. Iorga ■ **Magdalena Banto,** The Determination of the Quantity of Information in Various System of Learning ■ **Eliza Tunșanu ;** The Possibility of Achieving a Curve of the Evolution of the Quantity of Information ■ **Simona Vornicescu,** Psycho-pedagogical Aspects of the Determination of the Quantity of Information ■ **Constantin Păunescu,** The System of Preventing and Recuperation of the School Handicap ■ **Liviu Filimon,** The Study of the Educational Superactivity ■ **Gheorghe Radu,** The Structure of the Education for the Mentally Retarded Children ■ **Nicolae Apostolescu,** Education — a Special Process of Youth Integration (A New Model of General Culture School) ■ **Eugen Novicicov,** Step-Frame — Bit of Information ■ **Horea Banea,** The Colloque for the Second Degree ■ **Constantin Pufan,** Pedagogy and the Requirements of Contemporanity ■ **A. Bogdan-Tucicov, A. Dancsuly, D. Salade,** The Use of Pedagogical Inheritance of A. S. Makarenko from the View of the Comparative Education ■ **Maria Giurgea,** The Structure and Content of Elementary Education in Some Developed Countries ■ **Ion Orghidan,** „The Unwritten Pages in the History of Romanian Education" by **Ștefan Bârsănescu** ■ **Alexandru Berca,** Modern Mathematics, Lively Mathematics" by **André Revuz** ■ **Georgeta Munteanu :** „The Pedagogical Guide for Master-Instruction" (coordination **Romeo Dăscălescu). I. Octavian,** The Pedagogical Problems in the Physical Training Activity" by **N. Ceaușescu**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă la

„Revista de pedagogie“

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43 417

„Grafica nouă“ — c. 1214

LEI 5